



**Ana Rita da Costa**  
**Vaz**

**Educação global no jardim-de-infância: um projeto**  
**sobre os valores**





**Ana Rita da Costa  
Vaz**

**Educação global no jardim-de-infância: um projeto  
sobre os valores**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho à memória do meu pai, que onde quer que esteja  
estará sempre a iluminar o meu caminho.



## **o júri**

Presidente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço  
Investigadora em Pós-doutoramento

Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

A vida é repleta de desafios. Ao longo de toda a minha vida foram várias as pessoas que contribuíram para a concretização desses desafios. Assim agradeço:

À Professora Filomena Martins, cuja sabedoria me guiou incansavelmente e agradeço também a sua preocupação pelo meu bem-estar e pela simpatia e disponibilidade.

À Educadora cooperante, por todo o carinho transmitido, pelo conhecimento partilhado, pelas valiosas contribuições para que tudo corresse bem.

Aos “meus meninos” pela sua genuinidade e por proporcionarem belos momentos de alegria.

À família Vaz: Fátima, Rosa, Catarina, Beatriz, João e Pedro por nunca me deixarem caminhar sozinha.

Ao meu namorado, André, pela compreensão e pelo apoio incondicional.

À minha colega de díade, e “irmã”, Sara Rocha, por continuarmos sempre juntas e unidas em todas as circunstâncias da nossa vida.

Ao meu herói, o meu pai, que me tornou na pessoa que hoje sou. Com ele aprendi que é mais importante ser do que ter, que com amor nada é impossível. Os valores que me deixou são a maior herança que me poderia ter legado.



**palavras-chave**

Educação global, diversidade linguística e cultural, literatura infantil, formação pessoal e social, valores

**resumo**

O presente relatório de estágio resulta de todo um trabalho desenvolvido na área da sensibilização à diversidade linguística e cultural numa sala de jardim-de-infância. Neste sentido pretendemos analisar que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças com um projeto, com características de investigação-ação, centrado nos valores no âmbito de uma educação global. Assim, estabelecemos como principais objetivos compreender como promover uma educação global nos primeiros anos de escolaridade, identificar diferentes representações das crianças sobre valores e observar como as crianças integram os valores (amizade e respeito pelo outro) no seu quotidiano.

Este projeto contou com quatro sessões de atividades desenvolvidas com as crianças. No decorrer das atividades, abordámos os valores, a cultura e os modos de vida de quatro países (Gronelândia, Zâmbia, Peru e China). Privilegiámos como principal recurso a literatura infantil, pois já existem várias obras em português que poderão servir de ponto de partida para abordar outras culturas e sensibilizar para os valores.

Os dados foram recolhidos através da observação, transcrições das videogravações das sessões, e os registos individuais das crianças (desenhos).

Através da análise dos dados concluímos que as crianças se envolveram no projeto e que revelam indícios de atitudes de amizade e de respeito pelo outro, manifestados na história coletiva construída no final do projeto.



**keywords**

Global education, cultural and linguistic diversity, children's literature, social and personal education, values

**abstract**

This study is the result of a work carried out in the area of awakening to languages in a kindergarten context.

In this study, it was our intention to evaluate which knowledge and capacities the children were able to develop in a project with some characteristics of action research, centered on values within a global education perspective. Therefore, we set as our main goals to understand how to promote a global education in the first years of schooling, identify different representations of children about values and observe how children integrate those values (friendship and respect for others) in their daily lives and activities.

This project included four sessions of activities with the children. In the course of our activities, we addressed the values, culture and ways of life of four countries (Greenland, Zambia, Peru and China). We privileged children's literature as the main resource, as there are already several books in Portuguese which can be used as a starting point to present other cultures and raise awareness of values.

The data was collected through observation, transcriptions of sessions' videotapes and individual children work (drawings).

Through the analysis of the data we concluded that the children got deeply involved in the project and showed signs of friendship and respect for the others, manifested in the story written in group at the end of the project.



# Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Sensibilização à diversidade linguística e cultural num mundo globalizado ....</b>	<b>5</b>
1. Educação global e educação pré-escolar .....	5
2. Diversidade cultural e valores no mundo globalizado .....	9
<b>Capítulo II – Educação para os valores e literatura infantil.....</b>	<b>15</b>
1. Os valores na educação pré-escolar – um breve olhar sobre as <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> .....	15
2. Literatura infantil: o conto como oportunidade de abordagem dos valores no pré-escolar .....	20
<b>Capítulo III – Enquadramento metodológico .....</b>	<b>25</b>
1. Metodologia de investigação.....	25
2. A questão de investigação e seus objetivos.....	27
3. O projeto de intervenção pedagógica .....	28
3.1. Inserção curricular dos temas .....	28
3.2 Caraterização geral da instituição.....	30
3.3 Caraterização geral dos participantes .....	30
3.4 Caraterização individual das crianças .....	31
3.5. Objetivos gerais e objetivos específicos do projeto de intervenção .....	32
3.6 Organização e descrição das sessões.....	34
3.6.1 Sessão 1 – “À descoberta de valores” .....	34
3.6.2 Sessão 2 – “O que é a amizade?” .....	36
3.6.3 Sessão 3 – “Somos todos iguais?” .....	38
3.6.4 Sessão 7 – “Construção da história: Viagem à volta do mundo” .....	40
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	41
4.1. Observação .....	42
4.2. Videogravação.....	42
4.3. Fotografias.....	43
4.4. Registos individuais das crianças .....	43
<b>Capítulo IV – Apresentação e análise de dados .....</b>	<b>45</b>
1. Análise de conteúdo .....	45
2. Categorias de análise de dados.....	46
3. Análise e discussão dos dados.....	49
Síntese dos resultados obtidos.....	60

<b>Conclusão.....</b>	<b>63</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>65</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>75</b>
Anexo 1 – Tabela de níveis de bem-estar e implicação .....	75
Anexo 2 – Sessões de intervenção .....	77
Anexo 2.1 – Sessão 1 – “À descoberta dos valores” .....	79
2.1.2 Cartões com imagens representativas de valores morais, materiais e vitais .....	81
Anexo 2.2 – Sessão 2 – “O que é amizade?” .....	85
2.2.1 Planificação da sessão 2 .....	86
2.2.2 Planificação da animação de leitura .....	87
2.2.3 Cartaz com as personagens.....	90
2.2.4 Mapa do tesouro e regras do jogo .....	90
2.2.5 Cartaz dos alimentos preferidos dos animais .....	91
Anexo 2.3 – Sessão 3 – “Somos todos iguais?” .....	93
2.3.1 Planificação da sessão 3 .....	94
2.3.2 Planificação da animação de leitura .....	96
Anexo 2.3.3 – Mapa-mundo: “Como são as casas dos países” .....	98
Anexo 2.3.4 - PowerPoint das características dos países .....	99
Anexo 2.4 – Sessão 7 – “Construção da história: Viagem à volta do mundo” .....	103
2.4.1 Planificação da sessão 7 .....	104
2.4.2 História: “Viagem à volta do mundo” .....	106
Anexo 3 – Normas utilizadas nas transcrições das videograções .....	113

## Índice de figuras

Figura 1 – Ciclo reflexivo com base em Alarcão (2001) .....	26
Figura 2 – Faseamento metodológico de uma investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992; Pardal & Correia, 1995) .....	27
Figura 3 – Sessões do projeto de intervenção .....	34
Figura 4 – Leitura da história: <i>A que sabe a lua?</i> .....	36
Figura 5 – Cartaz das regras .....	37
Figura 6 – Crianças a chegarem à lua .....	37
Figura 7 – Cartas dos alimentos preferidos dos animais .....	37
Figura 8 – Desenhos feitos pelas crianças sobre a amizade .....	38
Figura 9 – Leitura da história: <i>Os de cima e os de baixo.</i> .....	38
Figura 10 – Mapa com as casas.....	39



Figura 11 – Construção dos cenários .....	41
Figura 12 – Momentos da análise de conteúdo (Bardin, 1997 in Coutinho, 2011).....	45
Figura 13 – Desenhos feitos pelas crianças sobre os países.....	51
Figura 14 – Desenho sobre as casas da China e a poluição .....	53
Figura 15 – Desenho sobre a história: <i>A que sabe a lua?</i> .....	56
Figura 16 – Dramatização da história: “Viagem à volta do mundo” .....	57

## Índice de quadros

Quadro 1 – Características da investigação-ação .....	25
Quadro 2 – Características individuais das crianças .....	322
Quadro 3 – Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção .....	33
Quadro 4 – Organização dos cartões por cada grupo .....	35
Quadro 5 – Categorias de análise .....	47
Quadro 6 – Categoria 1: subcategorias e descritores .....	48
Quadro 7 – Categoria 2: subcategorias e descritores .....	49
Quadro 8 – Dados recolhidos da subcategoria 1.1. Conhecimentos sobre diferentes tipos de valores .....	50
Quadro 9 – Dados recolhidos da subcategoria 1.2. Conhecimentos sobre diferentes culturas. ....	52
Quadro 10 – Dados recolhidos da subcategoria 1.3. Conhecimentos sobre problemas globais.....	53
Quadro 11 – Dados recolhidos da subcategoria 1.4. Capacidade de pensamento crítico e de comunicação e argumentação.....	55
Quadro 12 – Dados recolhidos da subcategoria 1.5. Capacidade de compreensão na leitura.....	56
Quadro 13 – Dados recolhidos da subcategoria 2.1. Respeito face às diferenças culturais. ....	57
Quadro 14 – Dados recolhidos da subcategoria 2.2. Amizade pelo outro .....	58
Quadro 15 – Dados recolhidos da subcategoria 2.3. Entreajuda.....	59

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idades das crianças .....	31
---------------------------------------	----



## **Lista de abreviaturas**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**GPEG** – Guia Prático para a Educação Global

**JI** – Jardim-de-Infância

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada

**SDLC** – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

**SOE** – Seminário de Orientação Educacional

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação



## **Introdução**

Devido aos reptos do mundo em mudança, ser educadora de infância é um desafio constante e repleto de mutações. O conceito de educação foi evoluindo, falando-se cada vez mais na necessidade de formação para promover o desenvolvimento pessoal e profissional e em aprendizagem ao longo da vida para uma compreensão mais significativa do mundo (Delors, 1996). O mundo em que hoje habitamos não é o mesmo de há uns anos atrás. A globalização trouxe consigo inúmeros benefícios, mas também uma disparidade de assimetrias entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento. Os conflitos entre os povos tornaram-se mais visíveis e vieram evidenciar situações de discriminação e racismo que levaram a uma crise de valores. A nossa sociedade vive cada vez mais numa “era do vazio” em que o individual se sobrepõe ao social. Preocupamo-nos cada vez mais em olhar apenas para nós próprios sem nos preocuparmos com o nosso vizinho (Bauman, 2005; Lipovetsky, 2013).

Perante este contexto é essencial que os cidadãos adquiram um conjunto de conhecimentos e capacidades de pensamento crítico que os capacitem a decidir sobre os valores necessários para um mundo com mais justiça e igualdade. Assim, cabe à educação preparar a criança para os desafios de um planeta em constante mudança (Boaventura, 2009; Conselho da Europa, 2012; Oxfam, 2006).

O relatório que aqui apresentamos insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade de Aveiro, tendo sido desenvolvido essencialmente no âmbito das unidades curriculares Seminário de Orientação Educacional (SOE) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS).

As principais motivações para a realização deste estudo centraram-se no interesse pessoal pelas questões relacionadas com os valores e, consequentemente, no desejo de aprofundar conhecimentos sobre a educação global e a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC). Assim motivou-nos realizar um estudo em que pudéssemos articular temáticas atuais da educação global, nomeadamente, a educação intercultural, a educação para os direitos humanos e a educação para a paz (Zhao, 2009).

Desta forma, procurámos compreender como podem ser abordados os valores inseridos em atividades a desenvolver no âmbito da educação global na educação pré-escolar.

Nesta linha de entendimento, desenvolvemos um projeto de intervenção, que se operacionalizou em quatro intervenções didáticas com um grupo de crianças que frequentam a educação pré-escolar.

Assim, estabelecemos como principais objetivos de investigação do nosso estudo:

- Compreender como promover uma educação global nos primeiros anos de escolaridade;
- Identificar diferentes representações das crianças sobre valores;
- Observar como as crianças integram os valores (amizade e respeito pelo outro) no seu quotidiano;
- Identificar os conhecimentos e capacidades que as crianças adquirem no âmbito de uma educação global com o projeto desenvolvido.

O trabalho foi realizado durante dois semestres, tendo o primeiro sido dedicado à construção e redação do enquadramento teórico que suporta o estudo (Capítulos I e II); e o segundo à planificação e execução das atividades do projeto, com vista à recolha e análise dos dados, de forma a respondermos aos objetivos acima mencionados e à questão de investigação descrita na página seguinte (Capítulos III e IV).

O primeiro capítulo é marcado por uma perspetiva educativa, centrada na educação global. Através dos textos que analisámos, nomeadamente, o *Guia prático para a educação global* constatámos a importância da aprendizagem através do olhar da educação global em que abordar os valores e a diversidade cultural é fundamental para o desenvolvimento dos cidadãos. Neste capítulo, tentamos refletir sobre questões da educação global e como pode ser abordada na educação pré-escolar, de seguida, procuramos definir diversidade cultural e relacioná-la com os valores num mundo globalizado.

No segundo capítulo, procuramos analisar o conceito de valores e, a forma através da qual estes aparecem nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e de que modo pode ser a literatura infantil um bom meio para abordar os valores com crianças pequenas.

No terceiro capítulo, é apresentado o projeto de intervenção “Nós, Tu e o Mundo”, um *Nós* como um grupo, um *Tu* como um outro e o *Mundo* como o local em que todos habitamos. Este trabalho foi elaborado com a colega Sara Rocha mas cada elemento da tríade seguiu temas diferentes, articulando-os durante todo o projeto. De seguida, explicaremos a metodologia utilizada, a questão de investigação, e como foi desenvolvido todo o projeto, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram utilizados, com a finalidade de dar resposta à questão de investigação: *que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças num projeto centrado nos valores no âmbito de uma educação global*.

Por fim, no quarto capítulo, apresentaremos a análise dos dados, as reflexões em torno dos resultados obtidos e as dificuldades encontradas durante o projeto.





## **Capítulo I – Sensibilização à diversidade linguística e cultural num mundo globalizado**

### **1. Educação global e educação pré-escolar**

A globalização é um processo em expansão e com dimensões mundiais. Como refere Giddens, “vivemos num mundo de transformações, que afetam quase tudo aquilo que fazemos” (2000, p. 19). A globalização não é apenas um fenómeno de natureza económica, além disso assume uma natureza política, cultural e tecnológica. É um processo complexo que determina, cada vez mais, os nossos comportamentos e, consequentemente, condiciona toda a nossa vida (Giddens, 2000; Gadotti, 2005; Silva 2004; Vieira de Carvalho, 2006; Zhao, 2009).

Fruto e impulsionadoras da globalização, as comunicações eletrónicas vieram modificar o quadro de vida das pessoas (Boaventura, 2009; Giddens, 2005). Nesta linha de pensamento, Giddens (2000) refere que estamos todos em contato regular com os outros, que pensam de maneira diferente e que vivem de maneira diferente. As fronteiras do passado parecem diluir-se, ligando as sociedades e os países, aproximando povos e culturas, tornando o anónimo menos anónimo e o distante mais próximo.

A ligação entre o local e o global faz com que exista uma enorme diversidade de produtos e serviços. Hoje, podemos adquirir alimentos que são produzidos do outro lado do planeta, como o abacaxi do Havai, o café da Indonésia e da Colômbia ou o leite de coco da Tailândia. Se observarmos os rótulos destes produtos, podemos também verificar que estão escritos em diferentes línguas, ou seja, “em diferentes formas de expressão duma realidade existencial” (Rocha, 1998, p. 465). Antigamente, “fatores como a classe social, gênero, etnicidade e até a filiação religiosa poderiam fechar certos caminhos para os indivíduos ou ainda abrir outros” (Giddens, 2005, p. 68). Em muitos casos, os filhos não podiam escolher a sua profissão e acabavam por exercer a profissão dos pais. Na era atual, as pessoas podem decidir aquilo que querem ser e, consequentemente, delinear o seu futuro (ibidem).

Como podemos verificar, a globalização trouxe inúmeros aspetos positivos, mas algumas das suas consequências podem afetar-nos negativamente. O mundo em que

hoje vivemos é composto por disparidades colossais, a maior parte da riqueza está concentrada nos países desenvolvidos, situados sobretudo no hemisfério norte, enquanto os países em desenvolvimento, localizados essencialmente no hemisfério sul, sofrem com a pobreza extrema e com os seus sistemas de educação e de saúde que estão longe de serem os mais adequados (ibidem).<sup>1</sup> A injustiça social, as desigualdades, o racismo e os conflitos entre povos, que fogem da guerra, em busca de melhores condições de vida, pela crise financeira e de valores são alguns dos problemas globais que nos influenciam (Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008; Giddens, 2000; Mansilla & Jackson, 2011). Os problemas ambientais são outras consequências negativas que afetam todos os seres vivos que habitam no planeta (Gadotti, 2005). A exploração excessiva dos recursos naturais, a produção de lixo em grande quantidade, o clima cada vez mais instável, o aumento do nível das águas do mar e a diminuição dos glaciares, interferem no equilíbrio do planeta. O ser humano, sem se aperceber, ou então sem tomar consciência dos seus atos, é o principal, se não o único, causador da destruição do seu próprio habitat.

Como já referimos, a globalização é um processo no qual as distâncias se tornam cada vez menores (Silva, 2010). Se, por um lado, o aumento dos transportes (terrestres e aéreos) está a contaminar cada vez mais a nossa atmosfera com gases nocivos, por outro lado, tornaram o mundo mais próximo. Desta forma, hoje já não se mora somente num local, mas viaja-se num tempo e num espaço global, onde, através da web (André, 2009; Lourenço, 2013), nos tornamos cidadãos do mundo (Delors, 1996). Como Gonçalves e Sousa (2012) mencionam, um cidadão global é aquele que habita o mundo, qualquer que seja o seu lugar e que tem a responsabilidade de zelar pelo futuro das próximas gerações. Este conceito surge da consciência de que vivemos todos em contato uns com os outros e que os nossos atos podem prejudicar os outros indivíduos que habitam no mesmo mundo que nós. Assim, conhecendo os problemas globais (pobreza, poluição e alterações climáticas), devemos saber como, quando e porquê atuar, agindo de uma forma informada e responsável, reconhecendo os direitos que assistem ao Outro, ao planeta e aos outros seres vivos. Desta forma, para munir os cidadãos das competências necessárias à vida em sociedade na era da globalização, é necessário conceber uma educação global que reforce o respeito pela diferença (Morin, Motta, & Ciurana, 2003).

---

<sup>1</sup> Veremos adiante que optámos pelo livro: *Os de cima e os de baixo* de Paloma Valdivia de modo a que estas assimetrias fossem trabalhadas com crianças pequenas.

A educação global é uma perspectiva educativa que surge desta constatação de que vivemos e interagimos num mundo cada vez mais globalizado e que os atos individuais afetam o global e vice-versa. Desta forma, é crucial criar e transmitir e fazer construir/desenvolver nos cidadãos (desde os primeiros anos de escolaridade) um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes necessários a um mundo mais justo e mais sustentável, onde todos tenham o direito de participar (Boaventura, 2009; Concelho da Europa, 2012; Oxfam, 2006).

Segundo a Declaração de Maastricht (2012), “A educação global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo globalizado, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (p. 13). É, portanto, essencial que as instituições educativas sejam capazes de desenvolver nos alunos competências para participarem e interagirem num mundo global e, assim, formarem cidadãos solidários, capazes de lidar com a diversidade que nos rodeia. Para isso, “é necessário conhecer o mundo, ler o mundo, entender o mundo, também cientificamente, não apenas emocionalmente, e sobretudo, intervir nele, organizadamente” (Gadotti, 2005, p. 28), ou seja, em primeiro lugar, devemos aprender a conhecer para, depois, podermos compreender a complexidade dos fenómenos mundiais e intervir, contribuindo, assim, para a resolução dos problemas do planeta.

O mundo para o qual estamos a preparar as crianças é totalmente diferente do mundo das últimas décadas. Hoje não existe uma separação rígida entre a sala de aula e o mundo exterior (Delors, 1996). A sociedade atual, fruto da globalização, tem um acesso facilitado às tecnologias e, conseqüentemente, à informação o que contribui de forma decisiva para a construção do conhecimento. Nesta perspectiva, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão a modificar a nossa maneira de trabalhar, de aprender, de nos divertimos, de nos relacionarmos e de uma forma subtil também estão a mudar a nossa forma de pensar (Adell, 1997). Com efeito, a presença das TIC na escola é cada vez mais uma realidade quase inevitável que poderá, em nossa opinião, quando devidamente rentabilizada, contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos mundiais para assim intervir de uma forma consciente.

Assim, aprender a viver com os desafios de um mundo em mudança constitui um dos grandes desafios para a educação do século XXI (Lourenço, 2013; Carvalho, 2015).

Nesta perspetiva, a educação é sem dúvida um dos principais meios para a transmissão de saberes e para a construção de uma compreensão mais significativa do mundo. Delors (1996) apresenta quatro pilares fundamentais para a vida de cada indivíduo: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

De acordo com Delors, *aprender a conhecer* “não diz respeito apenas à formação de um repertório de conhecimentos, mas também ao domínio dos instrumentos que levam ao conhecimento” (1996, p. 90). Assim, quando tornamos prazeroso o ato de compreender os fenómenos globais, surge a necessidade de aprender a aprender e saber como aplicar o conhecimento.

Emerge, assim, a necessidade de *aprender a fazer*, ou seja, é através do conhecimento que o sujeito é capaz de agir e de tomar decisões imprescindíveis à sua vida. Aprender a fazer requer o aprender a conhecer, portanto estes pilares são indissociáveis. Num mundo em que os conflitos prevalecem em relação ao espírito de paz, torna-se importante o *aprender a viver juntos*. Nesta perspetiva, surge a necessidade de realizarmos uma viagem em direção àquilo que não conhecemos com vista a superar as barreiras entre o “nós” e o “outro” (ibidem). Por conseguinte, importa desenvolver uma compreensão daquilo que até certo momento era uma incógnita de forma a tornarmo-nos mais solidários e mais justos perante a diversidade (Peres, 2006).

O último pilar, *aprender a ser*, diz respeito ao facto de que todos os seres humanos devem ter a oportunidade de usar a liberdade de pensamento crítico, autónomo e criativo que possibilita que o indivíduo seja responsável pelas suas escolhas, crescendo e vivendo em harmonia consigo mesmo e com os outros, traçando o seu próprio destino (ibidem).

Refletindo sobre os pilares citados, podemos entender que estas quatro vias do saber estão todas interligadas, pois, uma só existe se a outra também existir. Importa também salientar que estes pilares não se centram apenas numa certa fase da vida. Mas processa-se ao longo da vida a partir da primeira infância.

Num mundo cada vez mais complexo e imprevisível, as crianças são as que mais sofrem com a exclusão e as desigualdades sociais e é preciso não esquecer que “a educação infantil deve responder às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças”, (Sarmiento, 2013, p. 140) favorecendo todo o tipo de diversidade que existe na sala. Assim, no ponto seguinte, serão abordadas algumas questões que passam pela educação global, tais como, a educação intercultural, educação para a cidadania, os valores e direitos humanos, a educação para a paz e prevenção de conflitos (Conselho da Europa, 2010).

## **2. Diversidade cultural e valores no mundo globalizado**

As mudanças que atingem o nosso mundo tornam as culturas e as sociedades, apesar da sua diversidade, muito mais interdependentes. O que acontece num certo lugar do mundo pode afetar positivamente, mas também negativamente, outras regiões, tal como referimos no ponto anterior.

A cultura é “um conjunto de traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais de uma sociedade ou grupo social, englobando a arte, a literatura, os estilos de vidas, os modos de convivência, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2006, p.12). Morin refere que “a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, ideias, mitos, que se transmite de geração em geração” (2000, p. 28). Dentro desta conceptualização, as culturas pertencem a um grupo ou um povo e definem a sua identidade, distinguindo-se de outros povos. Por um lado, são fechadas em si para proteger a sua própria identidade, mas por outro, também abertas, no sentido de que para desenvolver a compreensão real de cada cultura, é essencial vivenciá-la no contexto e não somente memorizar factos (Coppete, 2012; Morin, 2000; Perotti, 1997; Zhao, 2006).

Na perspectiva de Giddens (2005) e de Marconi e Presotto (2010), a cultura não é herdada mas sim aprendida através da partilha dos elementos distintivos pertencentes a uma sociedade. Neste sentido, a cultura só existe se existir sociedade e vice-versa. Giddens afirma mesmo que “sem cultura, não seríamos sequer humanos, não teríamos línguas para nos expressar, nem nenhuma noção de autoconsciência e a nossa habilidade de pensar seria severamente limitada” (2005, p. 38).

Em suma, a cultura refere-se ao ser humano como um todo e, simultaneamente, a cada uma das comunidades e consiste, como já foi referido, num conjunto dinâmico de ideias, crenças, normas, padrões de conduta e valores (Marconi & Presotto, 2010).

Indispensáveis a todas as culturas são as ideias e os valores que moldam a forma como os indivíduos de uma cultura se comportam dentro dos seus limites (Giddens, 2005). Os valores variam consoante as culturas, e podem ser aceites em um ambiente cultural e noutro podem ser mesmo repelidos – como é o caso da poligamia (Marconi & Presotto, 2010), – assim como também variam através do tempo (Giddens, 2005). A maior parte dos nossos comportamentos e hábitos são adquiridos através da cultura mas isso não significa que o ser humano seja impedido de pensar por ele próprio e de colocar em questão determinadas ideias e colocar em prática a sua própria identidade. No entanto, há valores considerados universais e que são aceites por diferentes culturas e tempos (a paz, a solidariedade, a entreajuda) e que, de uma forma geral, se encontram plasmados na declaração dos direitos humanos e/ou na declaração dos direitos das crianças (ibidem).

À medida que o fenómeno da globalização chega às comunidades locais, pode-se perceber que a cultura sofre algumas mudanças. Por um lado, as trocas e relações com outros povos diferentes vieram expandir novos horizontes e consignar direitos e valores universais, por outro, alguns autores acreditam que a globalização pode fomentar uma homogeneização de hábitos culturais e de atitudes e valores que poderá absorver e anular nomeadamente, as culturas minoritárias (Silva, 2010). Como refere Santos (2002), a existência de diferentes culturas tem impulsionado uma homogeneização e privilegiado uma igualdade, eliminando as diferenças naturais que existem ou existiam entre as culturas locais.

Porém, e de acordo com Featherstone (in Costa 2004), a homogeneização da cultura não implica um desaparecimento de outras culturas, pelo contrário, as diferenças culturais e linguísticas só vêm enriquecer a vida de todos os indivíduos que estão dispostos a conhecer outras formas de viver e de comunicar mas que não tencionam eliminar a sua própria cultura, fazendo prevalecer o direito à diferença e à identidade.

Assim, é importante que, desde os primeiros anos, se promova o respeito pela diferença e a valorização da diversidade, ou seja, que se transmita às crianças a importância de respeitar o Outro (Santos, 2002). Desta forma, será possível apoiar o

desenvolvimento dos indivíduos, para que sejam capazes de conviver em harmonia sem medo que os seus costumes e os seus valores se percam.

Num mundo marcado pela globalização, tal como temos vindo a descrever, em que se assiste a uma expansão de algumas culturas e civilizações (Pereira, 2004), torna-se imprescindível educar para a diversidade. Nos nossos dias, a velocidade e intensidade da circulação da informação e das pessoas é muitíssimo maior do que em décadas passadas, como já foi referido. Assim, entender e compreender a ligação entre o mundo de onde se vem e o mundo para onde se vai favorece a eliminação de preconceitos, estereótipos e formas de exclusão (Peres, 2006).

O multiculturalismo, termo utilizado para designar a existência de diferentes culturas numa determinada zona geográfica, pode ser visto como o ponto de partida para o desenvolvimento da interculturalidade promotora da relação com o Outro, tornando essas ligações mais flexíveis e recetivas a outras ideias e valores (Amorim, 2015; Malgesini & Giménez, 2000; Peres, 2006; UNESCO, 2006).

Por isso, os desafios propostos à educação num mundo cada vez mais complexo e multicultural são cada vez mais amplos. Neste sentido, a educação multicultural usa o conhecimento de/sobre outras culturas para produzir aceitação, ou pelo menos tolerância, relativamente a essas culturas (UNESCO, 2006). O seu único objetivo é defender/promover uma coexistência pacífica *tolerando* a existência do outro mas não estimulando a interação de umas pessoas com as outras.

A este propósito, Giménez Romero (2003) refere que a educação multicultural tem como objetivo promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, fomentando assim um clima propício à diversidade onde o direito à diferença é visto como uma valência positiva. Assim, aceita-se e defende-se o pluralismo cultural, partindo do pressuposto de que é possível a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade (ibidem).

No entanto, para agir de forma verdadeiramente humana, é essencial ir mais longe, ir ao encontro do Outro e viver a sua cultura, descobrindo que as diferenças também existem em nós, ou seja, prover a educação intercultural (Peres, 2006). Neste sentido, a educação intercultural, vai mais longe do que a educação multicultural, e “é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes”

(Coppete, 2012, p. 240). Assim, o prefixo *inter* marca uma interação, um intercâmbio com o outro. Começa-se então a perceber que talvez “o nosso vizinho não seja exatamente igual a nós” (Stavenhagen, in Delors 1996, p. 246). Desta forma, é possível entender que a educação intercultural permite aceder ao universo do Outro, aos valores, à história, à maneira de pensar e de viver de cada um, ou seja, “pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na oportunidade de diminuir e suprimir as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade” (Costa & Gonçalves, 2008, p. 39). Assim, aprender a colocar-se no lugar do outro, favorece a inter relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais, tornando-as mais enriquecidas pela troca empreendida (Coppete, 2012; Martins, 2000 in Pereira, 2004). Nesta linha de pensamento, Sales e García defendem a educação intercultural como,

“un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad” (in Pedro, Pires, & González, 2007, p. 46).

Considerando que estamos diante de uma realidade em que existem nas escolas mais alunos oriundos de diferentes lugares, fruto da própria globalização, é necessário (re)pensar uma educação para a diversidade. Trata-se da necessidade de aprender a conviver com as diferenças, de educar para os valores, para os direitos humanos, para a igualdade de oportunidades, para a tolerância, para a paz, para a preservação do ambiente e para a educação inter/multicultural, procurando promover uma educação global (Balça, 2006; Concelho da Europa, 2010; Leite & Rodrigues, 2000; Peres, 2000).

Devido à falta de informação, muitas vezes, a diversidade é vista como algo negativo e perturbador e essa mensagem passa automaticamente para as crianças, o que pode criar preconceitos e estereótipos, ou seja, traduzir-se em generalizações sobre os outros e o comportamento dos outros. Todos estes fenómenos são fruto também da própria globalização, que geram medo do diferente e do desconhecido. Por isso, vários autores expressam a importância da educação no desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade. A educação surge então como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos valores, dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (Delors, 1996). Como temos vindo a referir, cabe à educação proporcionar um leque diversificado de aprendizagens, de modo a que todos possam expressar, de um modo



igual, a sua cultura. Assim, a educação poderá contemplar a igualdade de oportunidades, tendo como meta, a realização da pessoa humana (Peres, 2000).

É nesta perspectiva que a escola possui uma importância extrema, pois deve garantir uma base sólida para a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, tornando-se assim numa escola inclusiva, numa escola para todos (Coppete, 2012; Olivencia, 2011). Nesse sentido, é preciso pensar numa educação para o plural (Coppete, 2012; Peres, 2000). Anteriormente, todos “os alunos teriam de se adaptar a uma escola. Atualmente, a escola é que tem de se adaptar a todos os alunos” (Carvalho, 1998 in Pereira 2004, p. 20).

Neste sentido, é imprescindível que desde a educação pré-escolar se eduque para uma cidadania global, pois, é cada vez mais importante, que a escola procure dar à criança “os meios para diversificar as suas referências e viver as diversas modalidades culturais do seu meio” (Perotti, 1997, p.51). Face a esta nova realidade Peres afirma que:

“a escola deve definir-se, cada vez mais, como um lugar de encontro, diálogo, afeto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em atividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi/intercultural” (Peres, 2000, p. 121).

Desta forma, a criança, através do outro consegue encontrar-se e ser capaz de contemplar as necessidades dos outros na sua vida. De facto, vivemos num mundo complexo e plural em que se torna imprescindível aprender a viver e a conviver numa sociedade de culturas cada vez mais diversificadas (Delors, 1996; Peres, 2000). Assim, em conjunto, seremos capazes de interpretar o mundo e de construir sociedades mais inclusivas.

Particularizando os objetivos e ações de uma educação global, vejamos agora a importância de educar para os valores, nomeadamente, a amizade e o respeito pelo outro no contexto pré-escolar e nas OCEPE.



## Capítulo II – Educação para os valores e literatura infantil

### 1. Os valores na educação pré-escolar – um breve olhar sobre as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

Como se tem vindo a referir, a globalização fez surgir um conjunto de modelos sociais, económicos e culturais que modificaram por completo o mundo que conhecíamos (Gómez Jaramillo, 2007). Neste quadro, “os valores que costumavam definir-nos enquanto indivíduos e enquanto cidadãos vêm perdendo a sua nitidez, gerando uma dificuldade crescente em percebermos como orientar as nossas condutas” (Ferreira, 2013, p.140). Assim, a questão dos valores continua a ser vista como uma preocupação tanto para os políticos como para os professores que acreditam que o mais importante é “preparing young people for adult life” (Bailey, 2005, p. 8) e que, para isso, é necessário incluir nos currículos uma educação para a cidadania e para os valores (ibidem).

Os valores são as motivações, interesses, razões e desejos que moldam a personalidade do indivíduo, guiando os seus comportamentos e orientando a sua tomada de decisão (Pires, 2007). Este é um conceito bastante complexo, que varia na sociedade, na cultura e no tempo (Cortina, 2010; Gómez Jaramillo, 2007; ME, 2017; Pires, 2007; Sousa, 2001). Por ser um conceito também abstrato (Andrade, 1992), os valores não se ensinam nem se aprendem, fazem parte de “um processo complexo e multilateral” (ME, 2017, p.11). Desta forma, são descobertos, adquiridos e incorporados na estrutura da personalidade através das experiências vividas no quotidiano da família, na escola e na sociedade (ME, 2016; ME, 2017; Sousa, 2001). Assim, “vivendo em contextos onde se pratiquem valores negativos, haverá propensão para a sua prática; vivendo num ambiente de valores positivos, a tendência será para a sua prática” (Sousa, 2001, p.12).

De acordo com Pires (2007), a família, não é a única a intervir na educação para os valores mas representa um papel muito relevante e consolida importantes atitudes perante a vida. Efetivamente, os valores que se adquirem no lar, como o amor, o perdão a honestidade, a tolerância e o respeito pelas individualidades de cada um (Gómez

Jaramillo, 2007) “são os que mais profundamente se enraízam no coração humano e são – na generalidade dos casos – os que sobrevivem aos embates mais severos e às provas mais duras da vida” (Sousa, 2001, p.133).

No entanto, num mundo em que se enfrenta uma evolução tão rápida e de diversas transformações a vários níveis, crescer não é tarefa fácil. Os problemas globais conduziram a uma crise de valores universais, traduzida numa desvalorização da tradição, numa crise na instituição familiar e das suas relações. A fome, a falta de habitação, o desemprego, a violência, o divórcio, a influência dos meios de comunicação e das redes sociais, e a pouca atenção aos filhos, por falta de tempo, são alguns dos problemas com que as famílias diariamente se confrontam e que, consequentemente, vieram modificar as suas vidas. Também a sociedade, preocupada sobretudo com os valores materiais, influencia o papel da família na formação da personalidade das suas crianças (Pires, 2007; Sousa, 2001).

Perante este panorama, a família transporta para outras instituições, nomeadamente a escola, a responsabilidade de intervir na educação para os valores. Hoje em dia, devido aos problemas que já foram mencionados, e tal como afirma Pires (2007), a escola não deve centrar-se apenas na transmissão de conhecimentos científicos, mas deve ter presente os valores, que auxiliam na formação da criança ajudando-a a conviver em harmonia e a “reunir as peças desse imenso quebra-cabeças” que poderá ser a sua vida (Sousa, 2001, p. 143). O autor também refere que é logo nos primeiros anos, ou seja, na educação pré-escolar, que a construção da personalidade se torna em algo de extrema importância. Nesta linha de pensamento, Ferreira afirma que

“a personalidade da criança vai-se formando e definindo gradualmente através das experiências do quotidiano, da partilha de opiniões com as outras crianças e com os adultos que com ela interagem. Educar para os valores trata-se, assim, de ajudar a criança a refletir sobre si própria e sobre a sua relação com os outros, partindo das suas vivências ou criando, em contexto educativo, situações que suscitem um diálogo significativo e enriquecedor para a criança e para o grupo” (Ferreira, 2013, p. 142)

De facto, o educador de infância é um dos principais agentes na construção de uma educação para os valores, pelo próprio papel que desempenha, pelas suas atitudes e comportamentos que servem como modelo de referência e de identificação por parte das crianças. Assim, é essencial criar um ambiente na sala de atividades, mas também, nos

restantes espaços do jardim-de-infância, nomeadamente no espaço exterior, momentos em que as crianças possam vivenciar valores (Sousa, 2001).

De acordo com Pires (2007), o educador deve funcionar como mediador, mostrando ter uma atitude compreensiva, afetiva, respeitadora e apoiante, sem julgar qualquer tipo de valor presente na criança, pois, como já vimos anteriormente, os valores variam consoante as culturas e o tempo.

Por outro lado, Sousa (2001) refere que as pessoas, perante valores com os quais não se identificam, não conseguem adotar uma posição neutra, abordando os valores dos outros a partir dos valores da sua própria cultura, tornando assim o processo de educar para os valores mais complexo e delicado.

É, portanto, crucial dar às crianças oportunidades para que possam exprimir os seus próprios valores, encontrando respostas e descobrindo um sentido para a sua vida (Rocha, 1996). No entanto, este processo está longe de ser uma tarefa fácil. Para que o indivíduo consiga encontrar os seus valores, é necessário que adquirira aquilo a que muitos autores chamam de consciência moral. Por um lado, Piaget acredita que o desenvolvimento da moralidade depende do cumprimento ou violação das normas e regras sociais de cada cultura, ou seja, da manifestação a favor ou contra um certo tipo de comportamento; para Kohlberg, o “raciocínio moral é um processo lógico através do qual cada um constrói e avalia conflitos morais” (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2000, p.6), assim, este autor elaborou dilemas em que o tipo de resposta apresentada vai ao encontro do sentido de justiça de cada indivíduo, definindo os estágios de desenvolvimento moral (Fini, 1991; Vieira & Tenreiro-Vieira 2000).

A educação pré-escolar assume uma importância essencial, pois esta intervém numa etapa onde é essencial fomentar situações que desenvolvam o nível cognitivo e sócio afetivo da criança. As competências sociais são muito importantes desde cedo, pois quase tudo aquilo que fazemos durante o dia-a-dia inclui ou depende da relação com os outros, assim, “a criança, através da sua ação e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo (Formosinho et al., 1996, p.56). Com efeito, como referem as OCEPE, as “relações e interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos em que vivem constituem oportunidades de

aprendizagem, que consequentemente contribuem para o seu desenvolvimento” (ME, 2016, p. 8)

Procurando analisar as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* no que diz respeito à identificação dos valores a promover, podemos verificar que estão subentendidos os valores da autonomia e da liberdade de expressão quando é referido que a criança deverá deter o *direito a ser consultada e ouvida* e o *direito à liberdade de expressão*.

As OCEPE também dão uma enorme importância à promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades, à valorização e respeito pela diversidade a “todas as crianças independentemente da nacionalidade, língua, cultura, religião, sendo a diversidade encarada como meio para enriquecer as experiências” (ME, 2016, p.10). Desta forma, a interação e a cooperação entre as crianças permitem que estas aprendam umas com as outras. Subjacente a esta assunção, é possível identificar, os valores do respeito pelo outro e pela diversidade, entreajuda, paz, justiça, amizade, solidariedade e tolerância.

Importa também mencionar que a questão dos valores toma mais relevo na área da *Formação Pessoal e Social*. Esta é uma área que ainda que detenha um propósito e conteúdos próprios, está presente em todas as áreas a trabalhar no jardim-de-infância. As principais aprendizagens previstas no âmbito desta área são:

- Construção da identidade e da autoestima;
- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendiz;
- Convivência democrática e cidadania.

Resumindo estes quatro pontos, esta área de conteúdo tem como objetivo construir as bases da aprendizagem para a vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária, ou seja, “tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (ME, 2016, p. 33). É através desta relação consigo própria, com os outros e com o mundo que a criança aprende a atribuir valor à sua conduta e às dos outros, entendendo o que está certo e errado, o que pode ou não pode fazer, identificando e respeitando valores que são distintos dos seus.

Relativamente ao papel do educador, as OCEPE são bastante claras. Este deve apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Deve construir um ambiente inclusivo, o que novamente aponta para a valorização da diversidade. Também deve estimular os interesses da criança dando-lhe oportunidade de escolher o que fazer e como fazer remetendo para o valor da autonomia e da responsabilidade. A forma como o educador se relaciona com a criança, mostrando “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. contribui para que a criança reconheça a importância desses valores e se aproprie deles” (ME, 2016, p. 33).

Também o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário*<sup>2</sup> refere que o educador deve promover a autonomia das crianças garantindo que todas se sintam integradas no grupo. Também deve educar para a cidadania, proporcionando situações de partilha e desenvolvendo atitudes e comportamentos de respeito pela diversidade.

Em suma, é possível verificar, que as orientações curriculares para a educação pré-escolar revelam que educar para os valores é algo de extrema importância para o desenvolvimento da personalidade da criança e que, de facto, o educador deve promover oportunidades de abordagem e de vivência dos valores. Existem diferentes estratégias, materiais, recursos e atividades para promover os valores. Dentro destes recursos à disposição do educador, resolvemos optar pela abordagem de obras de literatura infantil pois, como veremos no seguinte ponto, este é um meio adequado para trabalhar as questões dos valores com crianças pequenas.

De forma sucinta, no nosso projeto foram trabalhados diferentes valores universais. Primeiro, porque sempre foi nossa intenção trabalhar valores. Depois, partilhando a nossa vontade individual com a opinião da educadora cooperante e cruzando com as informações recolhidas durante o período de observação que realizámos no contexto, decidimos que as questões da importância de ajudar o outro e do saber escutar seriam mais adequados para trabalhar, pois, as crianças demonstravam muita dificuldade em ouvir o outro e, consequentemente, a respeitá-lo. Assim, escolhemos o valor da amizade e o valor do respeito pelo outro.

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

## **2. Literatura infantil: o conto como oportunidade de abordagem dos valores no pré-escolar**

É no pré-escolar que atividades como contar e ler histórias acontecem com mais frequência. Os principais objetivos centram-se no desenvolvimento da linguagem oral, mas também em motivar e estimular a curiosidade da criança pelas obras literárias (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A literatura infantil, só começou a definir-se como categoria linguística a partir do século XVII (Dobles, 2007), ou seja, desde que se começou a considerar que a criança é um ser próprio e com direitos e não apenas uma versão reduzida do ser humano (Colomer, 2008). Este tipo de literatura é composta por uma produção literária (texto narrativo, texto poético ou dramático) dirigida preferencialmente, mas não unicamente, a um público infantil (Lamas, 2000; Ramos, 2007; Silva, 2005) e tem de se adaptar ao nível de desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança, desta forma, encontra-se escrita para que a criança consiga compreendê-la (Dobles, 2007) e a sua principal função é entrar no mundo imaginário da criança (Colomer, 2005, 2008).

Cervera também refere que “la literatura infantil es una realidade interdisciplinar” (2003, p. 21), pois através dos livros é possível aceder a outras áreas de conteúdo como a formação pessoal e social, as expressões artísticas (dança, música, artes visuais e dramatização), a matemática e o conhecimento do mundo. Além disso e de acordo com Silva, “muitas narrativas para crianças e jovens versam, hoje, temáticas consideradas habitualmente pouco tratadas no contexto literário” (2005, p. 33), como a questão do multiculturalismo, do racismo e dos valores.

É cada vez mais notório o ímpeto que a literatura infantil tem alcançado através do aparecimento de novos autores e também da reescrita de textos antigos e, sobretudo, através do investimento significativo nas ilustrações (Ramos, 2007; Silva, 2005). A componente pictórica, além de atrair crianças e adultos, também auxilia na organização da informação e na interpretação e compreensão dos textos, principalmente quando o leitor é aquilo a que se chama leitor lúdico, ou seja, que ainda não sabe ler, no sentido literal do termo, mas que ouve histórias (Azevedo, 2006; Ramos, 2007).

Parafraseando Ramos (2007), os elementos paratextuais como a ilustração, o formato do livro, a mancha gráfica, a ocupação das páginas e as próprias guardas, que em muitos casos já nos contam uma história, tornam o livro mais “rico”. Assim, o livro



é algo fascinante e mágico que nos permite imaginar outros mundos aproximando de uma forma harmoniosa monstros e princesas.

Neste seguimento, e de acordo com o que foi dito no início, Veloso afirma que “o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem (2007, p. 3).

Também as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* dão uma enorme importância ao livro, pois, através deste, “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME, 2016, p. 66). Assim, a educação literária deve estar presente no pré-escolar através, por exemplo, da hora do conto. Para tal, podem ser utilizados vários recursos, tais como o avental de contar histórias, que pode ser concebido com tecido ou feltro em que as imagens que ilustram a narrativa podem ser afixadas com velcro, outro exemplo são os dedoches, que são fantoches em ponto pequeno que são colocados nos dedos e assim conta-se a história, e também a animação mais simples e comum através de uma leitura expressiva (Debus, 2006). Este tipo de atividades poderá ser implementado com regularidade e de forma natural, onde cada momento surja como algo mágico em que educador e crianças saboreiem o prazer da história lida ou contada (Veloso, 2007).

Na promoção da leitura, nomeadamente quando os recetores são crianças, é imprescindível a presença de um mediador (pais, educadores ou animadores), que facilite o diálogo entre a mensagem do livro e as representações e conhecimentos prévios que as crianças já possuem. O mediador tem como principal função preparar e realizar animações de leitura e selecionar obras literárias que estejam de acordo com as idades e os interesses das crianças (Cerrillo, 2009). Desta forma, é extremamente importante que se proporcione oportunidades de comunicar e de partilhar com os colegas as emoções e as sensações que o livro desperta (Azevedo, 2006). Assim, o conto surge como uma possibilidade para a criança entrar no mundo imaginário.

Se recuarmos anos atrás conseguiremos recordar o tempo em que a nossa família e os nossos educadores nos contavam histórias. Essas narrativas perduram durante toda a nossa vida na memória pelo prazer que nos despertaram (Serrano, 2012).

Os contos são normalmente narrativas breves que envolvem poucas personagens, centradas numa única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço (Propp, 1992).

Nesta perspetiva, o conto caracteriza-se pela presença de uma história e de um contador de histórias, o narrador (Bach, 2001). É constituído por personagens e eventos reais ou fictícios situados no tempo e no espaço que descrevem a ação. Esta desenrola-se essencialmente em quatro momentos: i) situação inicial, em que surge um estado de equilíbrio e são apresentados os acontecimentos e as personagens; ii) perturbação, onde um acontecimento cria um desequilíbrio; iii) transformação, em que uma personagem tenta encontrar uma solução para o problema; iv) resolução, que é uma nova situação em que se resolve o conflito; v) situação final, em que através das transformações se chega a um equilíbrio (Bach, 2001; Lamas, 2000).

Os contos podem ser de diversos géneros: i) contos populares, geralmente são transmitidos oralmente ao longo dos anos, começando sobretudo com a expressão “Era uma vez...”; ii) contos de fadas muito apreciados pelas crianças pela sua própria estrutura e pelos temas que permitem que a criança se aproprie de diferentes personagens e situações; iii) contos de animais narrando a esperteza ou a parvoíce de algumas personagens; iv) conto etiológico caracterizado pelos “porquês” e que explica a origem dos fenómenos naturais (Cervera, 2003; Colomer, 2008; Propp, 1992; Traça, 1992).

No que diz respeito às personagens, estas desempenham um papel crucial na história, “sem personagens, não existe verdadeiramente narrativa” (Silva, 1993, p. 687). Geralmente existe uma personagem principal, que será a protagonista da história e personagens secundárias, que representam uma função funcional.

Hoje em dia, sobretudo na educação de infância, o conto tem um potencial didático insubstituível para o desenvolvimento das crianças, pois permite ajudar na construção da sua identidade, no conhecimento do mundo, no desenvolvimento da linguagem e no despertar de sentimentos e emoções e, assim, preparar para a vida (Serrano, 2012). Através dos contos, é possível aprender a lidar com situações da vida real, tal como o nascimento, a velhice e a morte. O contato com os livros fornece ainda significados e ajuda na resolução de conflitos com que a criança se confronta no seu dia-a-dia (Colomer 2008; Traça, 1992).

Nesta linha de pensamento, Bettelheim refere que

“para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte curiosidade. Mas para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas

aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (Bettelheim, 1992, p. 11).

Ainda neste seguimento, Leite & Rodrigues (2000) referem que o conto provoca um enorme prazer e auxilia no desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória e dos conhecimentos.

É de salientar que os contos também permitem que as crianças contactem com outras culturas (Colomer, 2008). Existem contos tradicionais de várias culturas e povos, que muitas vezes funcionam como próprios veículos de transmissão de valores, normas e concepções próprios de uma dada cultura (ME, 2016).

Como referimos atrás os valores podem mudar de cultura para cultura e de época para época, por isso, é cada vez mais importante repensar a educação e as suas concepções mais fundamentais e os valores verdadeiramente universais, prevalentes no tempo e espaço. A literatura, pela sua densidade expressiva e pelo seu poder socializador pode ajudar na educação para os valores (Morgado, 2010; Vargas, 2013). Também Serrano afirma que “la mayor ventaja educativa de los cuentos es la capacidad que tiene un cuento de transmitir valores” (Serrano, 2012, p.4). Porém, só é possível utilizar o conto como recurso pedagógico se o educador tiver consciência das mensagens que o conto transmite, o que exige práticas reflexivas e conhecimentos sobre a diversidade cultural (Leite & Rodrigues, 2000).

Gomes, quando nos fala do perfil de uma educadora de infância, refere que esta deve “promover uma educação para os valores, para a cidadania e para a sensibilidade através dos livros em geral e da literatura em particular” (2007, p.1) Assim, o educador deve “proporcionar à criança cuja enciclopédia está ainda em fase incipiente de formação” (Azevedo, 2006, p. 20) um vasto leque de obras que desenvolvam diferentes valores.

Cada escritor, através da sua escrita, transmite mensagens que clarificam certos valores de acordo com a sociedade e cultura em questão. Porém, essa construção de valores não é algo que surja apenas pela proposta do autor. A criança (re)constrói a sua própria consciência sobre o que aceita e o que rejeita na sua vida (Vargas, 2013).

Sem nos apercebemos, através dos contos tradicionais, adquirimos a maioria dos valores que fazem parte da nossa personalidade. Como refere Serrano (2012), a *Cigarra e a Formiga* ensina-nos que é mais rentável trabalhar do que ser preguiçoso, a *Lebre e a Tartaruga* mostra que a perseverança e a humildade dão o seu fruto. O ouvinte ou o

leitor encontram nas personagens situações com que se defrontam no dia-a-dia, tornando a história real e identificando conflitos que se assemelham aos seus, adquirindo normas sociais e valores (Traça, 1992).

Devido ao mundo globalizado em que habitamos e à diversidade cultural, é fundamental sensibilizar, desde cedo, as crianças para determinados valores universais, compreendendo e aceitando a diferença do outro.

## Capítulo III – Enquadramento metodológico

### 1. Metodologia de investigação

A investigação, de uma forma geral, é utilizada por académicos e investigadores que procuram investigar algo pelo qual têm interesse (Bogdan & Biklen, 1994).

Para o desenvolvimento do projeto de estágio “Nós, Tu e o Mundo”, no qual pretendíamos perceber que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças num projeto centrado nos valores no âmbito de uma educação global, decidimos adotar uma metodologia com características de investigação-ação, numa perspetiva qualitativa. Escolhemos esta metodologia pois acreditamos que os professores e/ou os educadores podem colaborar para aperfeiçoar alguns aspetos menos positivos nas escolas onde exercem a sua função profissional, mas também, como forma de aumentarem o seu conhecimento e, assim, melhorarem as suas práticas (Máximo-Esteves, 2008). A investigação-ação “consiste na recolha de informações sistémicas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), aumentando a consciência sobre os possíveis problemas e assim atuar para a sua resolução.

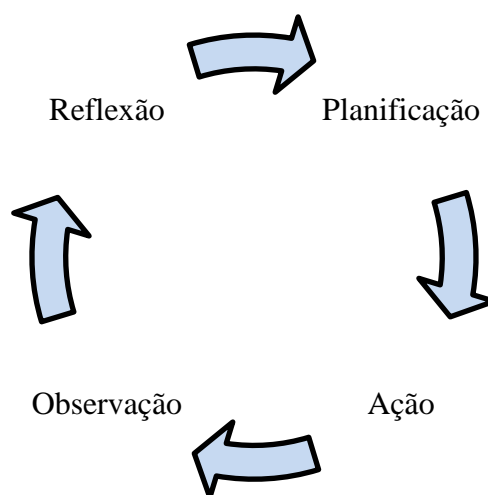
Como refere Coutinho, a investigação-ação é um conceito muito amplo e por isso, não tem apenas uma só definição (2011). Tal como se dá conta no quadro seguinte, esta autora realizou uma revisão da literatura sobre este tema e o modo como é encarado por diferentes autores.

<b>Autores</b>	<b>Caraterização da investigação-ação</b>
Watts (1985)	É um procedimento em que os participantes investigam as suas próprias experiências;
Kemmis (1988)	“...Não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica” (p. 312);
Lomax (1990)	Só poderá existir melhorias, se intervirmos na prática;
Elliot (1993)	Trata-se da análise de uma situação com a finalidade de melhorar a qualidade da ação.

**Quadro 1 – Características da investigação-ação**

Na área da educação, a principal forma de investigação-ação surge através da perspetiva qualitativa que se “baseia no método indutivo” (Coutinho, 2011, p.26) pois, é privilegiada a observação dos fenómenos (Carmo & Ferreira, 1998) com vista a compreender a forma como os intervenientes vivem e interpretam as suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994). Este tipo de investigação é de natureza descritiva uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números. Os instrumentos de recolha de dados utilizados são as observações, vídeo gravações, entrevistas, questionários e notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011).

O ciclo reflexivo engloba a planificação, a ação, a observação e a reflexão (ver figura 1). O investigador finaliza o ciclo através da reflexão sobre todo o percurso da investigação. Refletir baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade de forma a podermos melhorar a nossa próxima prática (Alarcão, 1996, 2001; Pereira, 2004). Desta forma, o investigador em educação reúne todas as condições para iniciar um novo ciclo, “aperfeiçoando de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência obtida no ciclo anterior” (Dick, 1999 in Coutinho, 2011, p. 313).



**Figura 1 – Ciclo reflexivo com base em Alarcão (2001)**

A investigação-ação requer um conjunto de procedimentos (ver figura 2) com a finalidade de dar resposta a uma questão-problema. Esta questão é a pergunta de partida de qualquer investigação e possibilita definir a temática e qual o caminho a percorrer (Máximo-Esteves, 2008). No nosso caso, a questão-problema foi *que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças num projeto centrado nos valores no âmbito de uma*

*educação global*, que será explicada no ponto seguinte. Segue-se a exploração do tema com vista a construir a problemática da investigação, com recurso a literatura relevante. Depois a construção do modelo de análise para a investigação empírica. A seguir procede-se à recolha dos dados para, na etapa seguinte, analisar esses dados e, por fim, retirar conclusões refletindo sobre os resultados alcançados.



**Figura 2 – Faseamento metodológico de uma investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992; Pardal & Correia, 1995)**

Tendo em conta o que acabamos de referir, nomeadamente as fases da investigação-ação, elaborámos um projeto que apresentaremos de seguida.

## **2. A questão de investigação e seus objetivos**

O presente trabalho teve como ponto de partida procurar perceber que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças num projeto centrado nos valores no âmbito de uma educação global, como referimos já no ponto anterior. Ou seja, pretendemos compreender quais foram as mais-valias para as crianças em idade pré-escolar e para nós de participar num projeto sobre valores, nomeadamente, sobre a amizade e o respeito pelo outro num mundo cada vez mais globalizado.

Neste sentido, definimos quatro objetivos:

- Compreender como promover uma educação global nos primeiros anos de escolaridade;
- Identificar diferentes representações das crianças sobre valores;
- Observar como as crianças integram os valores (amizade e respeito pelo outro) no seu quotidiano;
- Identificar os conhecimentos e capacidades que as crianças adquirem no âmbito de uma educação global com o projeto desenvolvido;

Desta forma, explicitaremos de seguida como surgiu o projeto de intervenção pedagógica.

### 3. O projeto de intervenção pedagógica

Este projeto, intitulado “Nós, Tu e o Mundo”, foi desenvolvido na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, em díade, com a orientadora da Universidade, a orientadora do contexto e a assistente operacional e as crianças. Importa referir que todo o projeto foi pensado e planeado em conjunto, assumindo um carácter colaborativo, característico dos projetos de tipo investigação-ação. Como tema principal, o elemento A da díade escolheu o tema dos valores e o elemento B os direitos das crianças (cf. Rocha, 2017).

Primeiramente, a escolha dos temas centrou-se na nossa vontade individual. No 1.º semestre era nossa intenção trabalhar os valores. Primeiro, porque consideramos que os valores são uma das maiores heranças que alguém nos pode deixar, e segundo, porque esta questão é de extrema importância no desenvolvimento do ser humano, principalmente, porque nos dias de hoje estamos a viver uma crise de valores universais, tal como foi explicitado no quadro teórico, na página 16. Assim, no 2.º semestre, momento em que desenvolvemos em contexto educativo o nosso projeto, ajustámos a escolha dos valores a abordar com o grupo de crianças do contexto de intervenção pedagógica. Desta forma, em diálogo com a orientadora do contexto chegámos à conclusão que iríamos trabalhar o valor da amizade e do respeito pelo outro, fazendo assim sentido trabalhar questões como a importância de ajudar o outro e o saber escutar.

Relativamente ao título do nosso projeto, “Nós, Tu e o Mundo”, este surgiu em conversa entre a díade, pois era nossa intenção que esta denominação abarcasse um *Nós* como um grupo, um *Tu* como um outro e o *Mundo* como o local (em) que todos habitamos.

Relatado como surgiu o nosso projeto de estágio, importa agora explicitar a forma como foi inserido curricularmente o tema, proceder à caracterização geral do contexto e dos intervenientes e descrever as atividades/sessões.

#### 3.1. Inserção curricular dos temas

Hoje é do conhecimento de todos que a educação pré-escolar é vista como algo de uma enorme importância. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (ME, 2016) enquadram-se na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97,



de 10 de fevereiro), que nos diz que a educação pré-escolar “destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, constituindo a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento da criança a nível neurológico e afetivo, assim, cabe ao adulto proporcionar diferentes estímulos para que esse desenvolvimento decorra de uma forma harmoniosa (Veloso, 2007).

As OCEPE foram um documento essencial para nos ajudar a inserir curricularmente o tema do projeto de estágio (educação global, valores e diversidade cultural), no âmbito da educação pré-escolar. Procurámos inserir o nosso tema nas áreas de conteúdo: *Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo*. Ao longo do nosso projeto, tentámos sempre articular as áreas de conteúdo pois consideramos que, assim, a aprendizagem é favorecida e a criança consegue fazer uma leitura mais completa da realidade.

Tal como explicitámos no ponto 1 deste trabalho, a educação global sublinha a importância de trabalhar a *convivência democrática e cidadania* para formar pessoas responsáveis e solidárias desenvolvendo progressivamente a capacidade de pensamento crítico face ao mundo que as rodeia, e que também está igualmente presente no *Guia Prático para a Educação Global*. As principais aprendizagens a desenvolver neste âmbito são:

- “- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- Reconhecer a razão da necessidade de existir regras e de as cumprir;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (ME, 2016, p.44).

No setor da educação global são muitas as áreas a serem trabalhadas, no entanto o nosso projeto centrou-se preferencialmente na questão dos valores que adquirem relevo na área da *Formação Pessoal e Social*, como podemos ver na citação seguinte:

“A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (ME, 2016, p.37).

Desta forma, com o nosso projeto pretendemos que as crianças vivessem os valores da amizade e do respeito pelo outro.

Outro tema que fez parte do nosso projeto foi a sensibilização à diversidade cultural que,

“permite à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Ibidem, p,92).

Tendo em conta este pequeno excerto, é possível verificar que estas questões apelam à realização de atividades que permitam sensibilizar as crianças em relação aos valores, nomeadamente o respeito pelo outro. Algumas das estratégias que poderão ser utilizadas para abordar estas questões são: leitura de histórias sobre diferentes tipos de valores, diálogo com as crianças, jogos e trabalhos de grupo.

### **3.2 Caraterização geral da instituição**

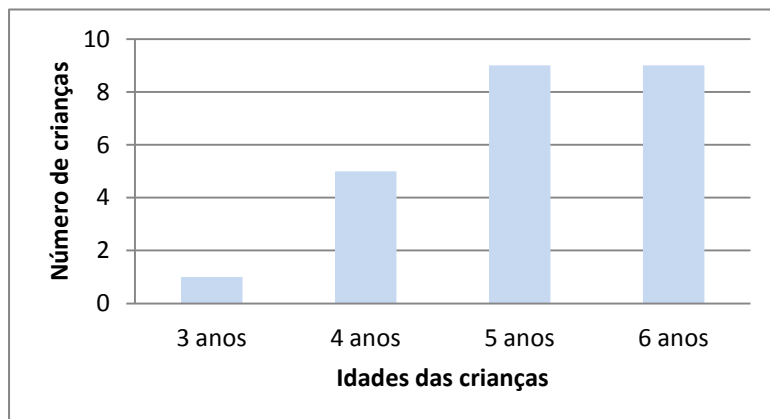
O nosso projeto de intervenção foi realizado no JI do Centro Escolar de Santiago, situado no concelho de Aveiro na freguesia da Glória, no bairro social de Santiago. Este JI conta com quatro salas de atividades, uma cozinha, um polivalente, e diferentes instalações sanitárias. Existe ainda um espaço exterior bastante amplo que dispõe de diversos materiais que permitem às crianças a sua exploração: cozinha de lama, alguns triciclos, trotinetes, bicicletas, pneus, um escorrega, um trampolim e um espaço de piso de borracha onde as crianças jogam futebol.

### **3.3 Caraterização geral dos participantes**

O presente projeto, para além das educadoras estagiárias e da educadora cooperante, envolveu 24 crianças, dez do sexo feminino e catorze do sexo masculino, à responsabilidade de uma educadora de infância e de uma assistente operacional que rotativamente vai prestando auxílio em todas as salas de atividades.

Pela observação do Gráfico 1 é possível concluir que a maioria do grupo (18 crianças) tem cinco e seis anos. Também neste gráfico, podemos observar que nove crianças são finalistas do pré-escolar, ou seja, à partida, no próximo ano letivo, irão frequentar o 1.º CEB. Assim, foi possível realizar diferentes atividades sobre os valores,

requerendo algum grau de reflexão pois, por ser um tema complexo para abordar com crianças mais novas, teria de ser abordado de outro modo, não apelando, por exemplo, à definição do conceito.



**Gráfico 1 - Idades das crianças**

No que diz respeito às nacionalidades, contamos apenas com uma criança com dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira). Relativamente às nacionalidades dos pais verificamos dois progenitores brasileiros, um angolano e um com dupla nacionalidade, português e australiano. No entanto, este JI acolhe um total de 89 crianças, sendo que aproximadamente 12,4% das crianças pertencem a outras nacionalidades de diferentes culturas, etnias e nacionalidades, nomeadamente, venezuelana, indiana, timorense, nigeriana, liberiana, ucraniana, angolana e brasileira.

Mais de metade das crianças tem irmãos, alguns a frequentar o mesmo JI e inclusivamente a mesma sala.

Relativamente às habilitações académicas dos pais, averiguámos que um possui o 4º ano, dois o 7º ano, seis concluíram o 9º ano, sete têm o 12º ano, 20 têm a licenciatura, quatro têm mestrado e dois doutoramento. Quanto à profissão, verificamos que quatro pais se encontram desempregados e os restantes exercem profissões, tais como, professores, bancários, farmacêuticos e administrativos.

### **3.4 Caraterização individual das crianças**

Depois de caraterizar o grupo em geral, consideramos pertinente dar a conhecer de forma mais pormenorizada seis das crianças que participaram no projeto. Esta seleção

corresponde a uma amostra intencional e justifica-se porque estas crianças se mostraram mais implicadas e interessadas em realizar as atividades e, assim, foi possível recolher dados que nos ajuda a responder à questão de investigação.

Nome <sup>3</sup>	Idade	Características individuais
Beatriz	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela níveis de bem-estar e implicação altos (anexo 1);</li> <li>- É sociável;</li> <li>- Gosta de fazer prevalecer a sua opinião;</li> <li>- Mostra sentido de proteção e interajuda para com os mais novos.</li> </ul>
Alexandre	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É muito comunicativo e expressivo;</li> <li>- Apresenta boa capacidade de memorização.</li> </ul>
André	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É carinhoso e bem-disposto;</li> <li>- Revela interesse nas atividades propostas;</li> <li>- É impaciente e perturbador;</li> <li>- Demonstra dificuldade em partilhar materiais e opiniões;</li> <li>- Apresenta um sentido protetor para com as crianças mais frágeis.</li> </ul>
Catarina	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia livre iniciativa e interesse nas atividades;</li> <li>- Respeita as regras estabelecidas na sala de atividades;</li> <li>- É comunicativa;</li> </ul>
Lara	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra ser afável e cordial;</li> <li>- Nem sempre deixa os outros falar;</li> <li>- Aparentemente mimada.</li> </ul>
Nelson	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela níveis de bem-estar e implicação altos (anexo 1)</li> <li>- Demonstra interesse por todas as atividades</li> <li>- É prestável</li> </ul>

**Quadro 2 – Características individuais das crianças**

### **3.5. Objetivos gerais e objetivos específicos do projeto de intervenção**

Definimos como principais objetivos educativos do nosso projeto “Nós, Tu e o Mundo”:

- Compreender que no mundo existem diferentes povos, culturas, línguas e tipos de habitação;

<sup>3</sup> No sentido de salvaguardar a identidade de cada criança, optámos por atribuir nomes fictícios.

- Compreender as semelhanças e diferenças entre estilos de vida e culturas desenvolvendo o respeito pela diversidade;

- Valorizar a cooperação em tarefas partilhadas e o trabalho colaborativo para atingir objetivos comuns;

- Valorizar a importância da amizade, do respeito pelo outro e da entajuda;

- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar

Para uma melhor organização das atividades, definimos objetivos específicos para cada sessão que desejávamos que fossem alcançados pelas crianças (quadro 1).

Sessões de intervenção	Objetivos específicos
<b>Sessão 1</b> À descoberta dos valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a ideia de valores;</li> <li>- Compreender a noção de valor enquanto um bem a preservar;</li> <li>- Saber ouvir o outro;</li> <li>- Participar na troca e debate de ideias de forma aberta, crítica e organizada, esperando pela sua vez para participar.</li> </ul>
<b>Sessão 2</b> O que é a amizade?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalizar o que entende por amizade;</li> <li>- Valorizar a importância da amizade e da vivência em comunidade como valores;</li> <li>- Enriquecer as suas vivências;</li> <li>- Expor e saber justificar as suas opiniões;</li> <li>- Representar o valor da amizade em forma de desenho;</li> <li>- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título de uma história;</li> <li>- Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios;</li> <li>- Recontar uma história ouvida.</li> </ul>
<b>Sessão 3</b> Somos todos iguais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer que no mundo existem diferentes povos;</li> <li>- Reconhecer diferenças e semelhanças entre pessoas de diferentes comunidades linguísticas e culturais;</li> <li>- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Conhecer fenómenos globais que afetam negativamente o nosso mundo;</li> <li>- Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios.</li> </ul>
<b>Sessão 7</b> Construção da história: <i>Viagem à volta do mundo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar as aprendizagens já realizadas sobre os direitos e os valores na construção de uma história coletiva;</li> <li>- Desenvolver o sentido crítico e a criatividade;</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens feitas;</li> <li>- Ilustrar uma história.</li> </ul>

**Quadro 3 – Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção**

### 3.6 Organização e descrição das sessões

O projeto de intervenção intitulado “Nós, tu e o Mundo”, tal como já foi referido, desenvolveu-se em díade e abarcou ao todo sete sessões. Destas sessões, uma foi desenvolvida com a colega de estágio, nomeadamente a última, e as restantes foram divididas pela díade. Este projeto foi pensado e planeado em conjunto aliando a temática dos direitos das crianças (trabalhados pela minha colega de estágio) e os valores

(trabalhados por mim). Estes temas articulam-se no sentido de que ao trabalharmos os direitos das crianças, como por exemplo o direito à educação e o direito ao brincar estamos implicitamente a trabalhar também valores que devem estar presentes na vida da criança.

Descreveremos em seguida as três primeiras sessões individuais e a sessão desenvolvida em díade.

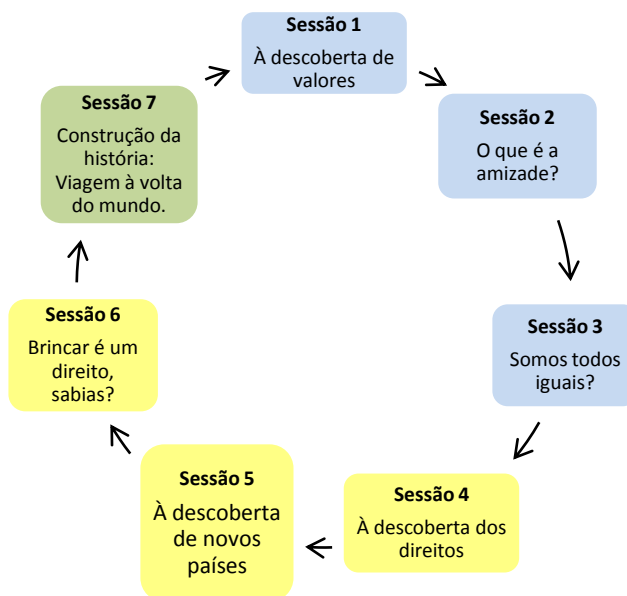


Figura 3 – Sessões do projeto de intervenção





#### 3.6.1 Sessão 1 – “À descoberta de valores”

26 de abril de 2017

Iniciámos o nosso projeto de intervenção com um pequeno diálogo no qual demos a conhecer às crianças o título do nosso projeto “Nós, Tu e o Mundo”, salientando que no final este título poderia ser alterado. A partir do título, questionámos o grupo sobre o que achavam que iríamos trabalhar.

Esta primeira sessão decorreu apenas da parte da manhã e teve como principal objetivo levar as crianças a refletirem sobre a ideia de valores. Assim, começámos por dividir as crianças em quatro grupos heterogéneos, para que a atividade fosse mais enriquecedora. Estes grupos mantiveram-se ao longo de todas as sessões do projeto. Em cada grupo, distribuímos cartões com imagens representativas de valores morais e de

outros valores materiais e imateriais (anexo 2.1.2). Assim, pedimos às crianças que agrupassem os cartões (imagens de alimentos, brinquedos, crianças de mãos dadas e família) de acordo com aquilo que achassem mais semelhante (ver quadro seguinte).

Grupo	Cartões agrupados	Descrição do trabalho realizado pelo grupo
1		Este grupo fez quatro conjuntos: - Alimentos; - Pessoas (amizade, família e o respeito pelos outros); - Brinquedos e dinheiro, pois afirmaram que os brinquedos custam dinheiro; - Pomba da paz, saber escutar e reciclagem mas sem conseguirem explicar porquê.
2		Inicialmente, o grupo de crianças juntou o cartão do dinheiro com o dos brinquedos, afirmando que os brinquedos custam dinheiro, no entanto, também disseram que a comida custa dinheiro e assim não quiseram juntar esses cartões. Assim, realizaram cinco conjuntos: - Alimentos; - Brinquedos - Dinheiro, - Paz e saber escutar, pois referiram que são coisas importantes para o mundo; - Pessoas (amizade, família e o respeito pelos outros) e a reciclagem, pois são as pessoas que separam o lixo.
3		Logo no início, este grupo fez três conjuntos: - Alimentos; - Juntaram os brinquedos ao dinheiro afirmando que para termos brinquedos temos de ter dinheiro - Aliaram a Pomba da paz com o saber escutar, a reciclagem, a amizade, a família e o respeito pelo outro mas, tal como no grupo 1, não conseguiram explicar as razões desta classificação.
4		Este grupo fez quatro conjuntos: - Pessoas (amizade, família e o respeito pelos outros); - Alimentos; - Brinquedos; - Dinheiro, pomba da paz, saber escutar e reciclagem, mas sem saberem justificar.

Quadro 4 – Organização dos cartões por cada grupo

Depois, mostrando o cartão com a palavra escrita “valor” questionámos as crianças sobre o seu significado e perguntámos se existiriam valores mais importantes do que outros; desta forma, as crianças procederam à organização dos cartões de acordo com a importância que atribuíram a cada um. As respostas variaram essencialmente consoante a idade de cada criança, as mais novas deram preferência aos brinquedos. Dentro das mais velhas, umas colocaram os alimentos como valor mais importante explicando que sem eles não poderíamos viver e logo a seguir apresentaram o valor da família. Com esta atividade as crianças conseguiram compreender que todos temos valores.

### 3.6.2 Sessão 2 – “O que é a amizade?”

27 de abril de 2017

Nesta sessão, como forma de motivação, começámos por ler a história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec. Foi feita uma animação de leitura na sala de atividades para o grupo geral de crianças. A educadora estagiária preparou vários recursos, nomeadamente, uma cartolina onde se podia “colar” e “descolar” as personagens (anexo 2.2.3), A leitura



**Figura 4 – Leitura da história: *A que sabe a lua?***

foi feita por partes, ou seja, à medida que íamos contando a história, fazíamos pequenas interrupções com questões de compreensão e colocávamos na cartolina os animais pela ordem que apareciam na história (ver figura 4). Esta história retrata a importância da amizade, da partilha e da ajuda. A lua surge como principal desejo por parte de todos os animais que cooperam na missão comum de alcançar e descobrir, finalmente, o seu sabor. Além disto, é este desejo comum que coloca de lado as diferenças entre os animais facilitando a união final.

Algumas das crianças já conheciam a história mas já não se lembravam dos pormenores, assim pensamos que este facto não foi impeditivo de uma boa exploração da narrativa. No início, as crianças não estavam a conseguir perceber que a história retratava a amizade, na medida em que os animais se uniram para atingirem um objetivo comum. Com a nossa ajuda e questionando várias vezes o porquê de o rato conseguir chegar à lua, as crianças conseguiram responder que, sem os outros animais, o rato não conseguiria chegar à lua, assim, uma criança referiu que precisava de todos os seus amigos.



Depois da exploração da história, a educadora estagiária explicou ao grupo que iríamos fazer uma caça ao tesouro no prolongamento, para descobrirmos a que saberia a lua. Após a díade explicar com clareza as regras do jogo (ver figura 5), que abarcavam o valor de ouvir o outro, ajudar o outro (jogar em equipa), respeitar o outro (aguardar a sua vez e não empurrar o outro), valores trabalhados na 1ª sessão, o grande grupo foi subdividido pelos grupos já estabelecidos.



**Figura 5 – Cartaz das regras**

Cada grupo, na sua vez, “leu” o mapa do tesouro procurando de imediato seguir as suas orientações. No primeiro posto, as crianças teriam de saltar por cima de “pedras”; no segundo, saltavam à corda; no terceiro, teriam de colocar o lixo nos ecopontos corretos; no quarto, driblavam a bola; e por fim teriam de dar as mãos de forma a conseguirem chegar à lua (ver figura 6).

Quando por fim “apanharam” a lua, as crianças observaram que por de trás da lua havia um envelope com a resposta à questão “a que sabe a lua?”, mas que abririam de tarde quando estivéssemos com o grupo todo.



**Figura 6 – Crianças a chegarem à lua**

Na exploração do mapa do tesouro, de uma forma geral, todas as crianças ficaram entusiasmadas em descobrir o que tinham de fazer e o seu nível de implicação foi muito alto. Foi importante referir que cada grupo seria uma equipa e, como tal, teriam de ajudar os amigos com mais dificuldades nas atividades físico-motoras. Foi notório o sentido de proteção e de ajuda que algumas crianças demonstraram ter com os mais novos, ajudando-os a ultrapassar os obstáculos mais difíceis.



**Figura 7 – Cartas dos alimentos preferidos dos animais**

Da parte da tarde, em grande grupo, as crianças puderam ver que dentro dos envelopes havia imagens de alimentos que os animais da história comiam. Depois disto, as educadoras escolheram um chefe de cada equipa para ir colocar os alimentos no sítio correto (ver figura 7) e assim descobrimos que a lua sabia àquilo de que cada animal mais gostava.

Posteriormente, questionámos as crianças sobre o que era amizade e foi evidente que a atividade da caça ao tesouro que fizeram de manhã foi essencial para ficarem sensibilizadas e perceberem alguns aspetos sobre a importância da amizade e da ajuda. Por fim, as crianças fizeram o desenho ilustrativo sobre o que é para elas a amizade.



**Figura 8 – Desenhos feitos pelas crianças sobre a amizade**

Em síntese, nesta sessão, as crianças foram capazes de jogar em equipa e de respeitar as regras; verbalizar e valorizar a importância da amizade; colaborar com os colegas; e recontar uma história ouvida.

### 3.6.3 Sessão 3 – “Somos todos iguais?”

**28 de abril de 2017**

À semelhança da anterior estava previsto esta sessão iniciar-se com a leitura do livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia. No entanto, uma criança trouxe um livro de casa e esteve a “ler” a história. Este acontecimento demorou mais tempo do que o previsto, no entanto, conseguimos perceber que as crianças mostraram conseguir ouvir o outro (valor trabalhado nas sessões anteriores).



**Figura 9 – Leitura da história: *Os de cima e os de baixo*.**

O livro: “Os de cima e os de baixo” é um álbum narrativo que retrata mundos que convivem lado a lado, que partilham costumes e que se complementam pela diferença. Existe uma relação entre o norte (os de cima) e o Sul (os de baixo) pois apesar de existirem muitas diferenças, como o clima e as estações do ano, também existem muitas semelhanças.

Importa salientar que a leitura foi feita para todas as crianças do grupo. Durante a leitura, algumas crianças disseram que não estavam a perceber nada, pois, de facto, esta história requeria muita atenção e uma mediação da leitura feita de outro modo, que na altura, acabei por não conseguir fazer. Deveria ter ficado mais explícito que, por exemplo, os povos do Norte têm mais riqueza do que os do sul.



**Figura 10 – Mapa com as casas**

Depois da exploração da história, mostrámos um mapa do mundo com quatro janelas onde poderíamos ver diferentes tipos de casas (uros, oca, casas orientais e iglus) existentes em alguns locais dos seguintes países (Perú, Zâmbia, China e Gronelândia) (anexo 2.3.3). Importa salientar que estes países não foram escolhidos ao acaso. Seleccionámos o Perú pois a educadora estagiária tinha um familiar que visitou esse local e lhe forneceu algumas informações; a Zâmbia, porque a educadora estagiária tinha outro familiar que realizou voluntariado nesse sítio e por isso tinha acesso a fotografias recentes e tiradas pelo próprio e conhecia a cultura; a China, por ser um dos países com níveis de poluição muito altos e assim podermos falar de consequências negativas da globalização; e por fim a Gronelândia por existirem os esquimós e as crianças estarem de algum modo familiarizadas com este tipo de cultura, nomeadamente, através dos filmes de animação e pelas alterações climáticas que podem fazer com que estes locais desapareçam devido ao degelo.

Seguidamente, depois de as crianças lancharem, dirigiram-se por grupos com a educadora estagiária para o prolongamento para assistirem à apresentação de um PowerPoint com algumas características de cada um dos países (anexo 2.3.4), tentando sempre sensibilizar para o respeito pelo outro, pelo mundo e pelas culturas.

Conforme os grupos iam para a sala de atividades, faziam o registo em forma de desenho sobre aquilo que aprenderam sobre as casas, o país e a cultura.

Da parte da tarde, cada criança mostrou aos colegas o desenho que fez e com o auxílio do PowerPoint que a educadora estagiária preparou para a sessão, as crianças puderam ver as características de cada país. Como a sala do prolongamento estava ocupada, tivemos de realizar esta parte da sessão na sala dos professores, o que prejudicou

um pouco a atividade, pois o espaço era pequeno e as crianças tiveram de ver as imagens no ecrã do computador em vez de as poderem ver projetadas na parede como tinha sido planeado. Este é um centro escolar bem equipado e como muitos recursos, porém, não existe um quadro interativo para a realização de atividades mais tecnológicas.

Em síntese, nesta sessão, tivemos como objetivo que as crianças fossem capazes de se aperceber que no mundo existem diferentes povos e culturas; desenvolver o respeito pelo outro e pela diversidade; e conhecer fenómenos globais que afetam negativamente o nosso mundo, tais como o aquecimento global.

### **3.6.4 Sessão 7 – “Construção da história: Viagem à volta do mundo”**

**8 de maio de 2017**

A última sessão, tal como já referimos, foi realizada em díade mas, ao contrário das restantes, não se concretizou apenas num dia. Desenvolveu-se com as educadoras estagiárias até ao dia 17 de maio (data final da Prática Pedagógica Supervisionada) e foi finalizada pela educadora cooperante no dia 24 de maio com a presença da díade. Importa referir que este alargamento de datas/tempo se deveu ao facto de as crianças terem proposto mais uma atividade (dramatização da história) que passaremos a explicar mais à frente.

Esta sessão iniciou-se de forma muito natural com um pequeno diálogo em grande grupo recordando as atividades realizadas ao longo do projeto. Relembámos com as crianças os valores, os países, e que no mundo existem crianças que não usufruem dos seus direitos. Nesta fase, as crianças foram dizendo os nomes dos países, mas não souberam identificar a sua localização no mapa.

Após este diálogo, dissemos ao grupo que tínhamos de começar a fazer a nossa história para o “Escrevinhando<sup>4</sup>” (livro com histórias realizadas pelas crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do centro escolar de Santiago, agrupamento de escolas de Aveiro). Assim, as crianças sugeriram alguns temas para a nossa história, como por exemplo: “as

---

<sup>4</sup> Para mais informações veja <http://eb1-ji-santiago.blogs.sapo.pt/escrevinhando-textos-e-desenhos-da-29662>

coisas que valem” e a “história do comboio que viaja à volta do mundo”, acabando por escolher o último tema.

Seguidamente, questionámos o grupo sobre quem é que iria no comboio e o que iríamos ver na nossa viagem à volta do mundo. Algumas crianças responderam que iriam elas e a Malala porque “os amigos levam outros amigos”. Assim, começámos a dar corpo à nossa história utilizando unicamente as intervenções das crianças. Depois de o texto estar construído, o grupo realizou desenhos para ilustrar a história (anexo 2.4.2).

Posteriormente, as crianças quiseram realizar a dramatização da história. Assim, construíram os cenários, onde figurariam as casas dos quatro países “visitados”, decidiu-se quem iria ficar em que casa e o que cada um iria dizer (ver figura 11).



**Figura 11 – Construção dos cenários**

No dia da apresentação, notou-se um pouco de nervosismo nas crianças. Elas sabiam a história, porém, mostraram dificuldade em expressar-se em público. Na nossa opinião, o teatro correu bem, as crianças estavam felizes com o trabalho que desenvolveram.<sup>5</sup>

Em síntese, nesta sessão, as crianças foram capazes de mobilizar as aprendizagens já realizadas sobre os direitos e os valores através da construção de uma história coletiva.

#### **4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Uma vez que pretendíamos identificar que conhecimentos, capacidades e atitudes as crianças desenvolveram com o projeto “Nós, Tu e o Mundo”, recolhemos dados para construir as nossas inferências. Assim, foi necessário pensar nas técnicas de recolha dos dados que de facto, “viabilizam a realização de uma pesquisa” (Pardal & Correia, 1995, p.48). Assim, cabe ao investigador recolher os dados que “são simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149) da sua própria intervenção no sentido de verificar com maior distanciamento quais foram os efeitos da sua ação (Coutinho, 2011).

---

<sup>5</sup> Esta sessão encontra-se igualmente escrita em Rocha, 2017.

De seguida, explicaremos com mais pormenor os instrumentos que utilizámos ao longo do nosso projeto.

#### **4.1. Observação**

A observação é uma das técnicas mais antigas, mas que continua a ter um papel essencial numa investigação de natureza qualitativa. Esta é uma técnica sistemática que permite selecionar a informação mais importante com o propósito de relatar e esclarecer os fenómenos observados (Carmo & Ferreira 1998; Pardal & Correia, 1995).

Durante o nosso projeto, recorreremos a uma observação do tipo participante porque possibilita ao investigador entrar na realidade do contexto que está a estudar com vista a recolher dados mais precisos (Pardal & Correia, 1995).

Um dos principais aspetos positivos deste tipo de técnica é que permite ao professor/investigador refletir sobre aquilo que correu bem e aquilo que correu mal de modo a melhorar a sua prática. No entanto, a observação revela algumas limitações, nomeadamente, a dificuldade em descrever o que observamos sem incluir juízos de valor e, por outro lado, enquanto o investigador observa um elemento do grupo, poderá não conseguir estar atento ao que se passa com os outros elementos. Desta forma, para complementarmos esta técnica, decidimos recorrer às vídeo-gravações, tendo sido, posteriormente, selecionados alguns excertos, que transcrevemos, e aos registos individuais das crianças como explicamos de seguida.

#### **4.2. Videogravação**

Durante o projeto, videogravámos todas as atividades. Este tipo de técnica permite recolher dados fidedignos para analisarmos o comportamento/ações das crianças.

A utilização de videogravações demonstra ser um complemento da observação participante; ao gravarmos o que está a acontecer num determinado momento, poderemos

relembrar detalhes que poderiam ter ficado no esquecimento ou poderiam ter passado despercebidos (Bogdan & Biklen, 1994).

### **4.3. Fotografias**

A fotografia foi outro instrumento que utilizámos em todas as sessões e que nos ajudou a captar momentos pelos quais as crianças passaram, assim como, todos os materiais que elas produziram.

### **4.4. Registos individuais das crianças**

Em algumas sessões do nosso projeto, recolhemos registos individuais das crianças, nomeadamente desenhos. O desenho revela ser uma forma de a criança se expressar, pois não podemos esquecer que, normalmente, as crianças em idade pré-escolar ainda não sabem ler e, por isso, recorrem aos desenhos que nos indicam o que a criança sente, pensa, o que aprendeu e o que a deixa alegre ou triste (ME, 2016).

No final da sessão 2, intitulada “O que é a amizade?”, pedimos às crianças que desenhassem o que era a amizade para elas. Na sessão 3, “Somos todos iguais?” as crianças desenharam o que aprenderam sobre os países/culturas. Este instrumento permitiu-nos saber se as crianças foram capazes de identificar características dos países que a educadora estagiária lhes mostrou. Na análise dos desenhos tivemos em conta a explicação que as crianças fizeram oralmente sobre o que desenharam. Apesar de utilizarmos esta técnica de recolha de dados, fizemos pouco uso dela.

Depois de explicadas as técnicas de recolha dos dados que utilizámos no nosso projeto, iremos proceder no capítulo seguinte à apresentação e a análise dos dados que recolhemos.





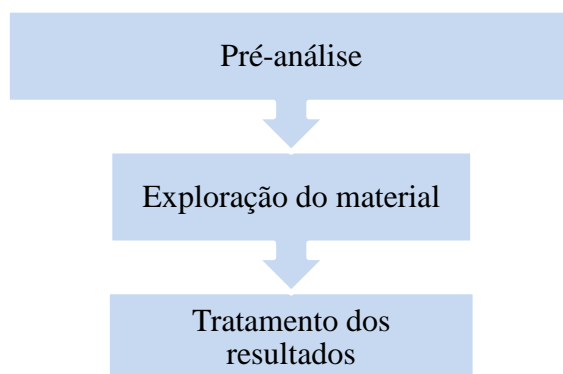
## Capítulo IV – Apresentação e análise de dados

### 1. Análise de conteúdo

Considerando o nosso projeto de intervenção priorizámos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo que diz respeito ao estudo de qualquer tipo de comunicação transmitida por escrito ou oralmente retirando apenas a informação essencial com vista à sua categorização. Trata-se, portanto, de interpretar as informações das mensagens linguísticas com a finalidade de produzir inferências (Bardin, 1977; Guerra, 2006).

Bogdan e Biklen (1994) também referem que a análise de conteúdo é um processo em que através das transcrições de videogravações e de outros materiais é possível chegar a uma compreensão mais significativa dos dados. Esta técnica tem como principais características a sistematicidade e a objetividade. É sistemática, na medida em que todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias, e objetiva, pois deve-se estabelecer normas claras que levem o analista a encontrar resultados (Bardin, 1977).

A análise de dados é um processo que começa de um modo mais amplo e termina de forma mais restrita (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, o processo de análise de dados decorreu em três momentos, tal como menciona Bardin (1997): “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados” (in Coutinho, 2011, p.193), que passaremos a explicar de seguida.



**Figura 12 – Momentos da análise de conteúdo**  
(Bardin, 1997 in Coutinho, 2011)

Primeiramente, realizámos uma leitura flutuante dos dados recolhidos para depois os organizarmos de forma a tentar encontrar um padrão que permitisse criar categorias (Coutinho, 2011). Através do cruzamento do quadro teórico e dos objetivos específicos do projeto surge a exploração do material que é a fase que ocupa mais tempo, pois é aqui que o investigador irá classificar e organizar a informação recolhida em diversas “gavetas” (Bardin, 1977, p.37), procedendo assim à categorização dos dados. Por fim, realizamos a fase do tratamento dos resultados, ou seja, a fase em que se interpreta os dados (Coutinho, 2011). Através dos resultados fidedignos pode-se então indicar inferências e desenvolver interpretações com a intenção de dar resposta aos objetivos de investigação e à questão problema (*que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças num projeto centrado nos valores no âmbito de uma educação global?*).

Visto, de forma sucinta, o que se entende por análise de conteúdo e o procedimento adotado no nosso estudo, passaremos a apresentar as categorias de análise de dados.

## **2. Categorias de análise de dados**

A categorização possibilita selecionar as informações com o significado aproximado e agrupá-las em categorias de análise (Coutinho, 2011).

Para que as categorias sejam consideradas de boa qualidade, têm de possuir um conjunto de características, como por exemplo: a pertinência, ou seja, as categorias devem estar em conformidade com o quadro teórico e devem refletir a questão de investigação e os seus objetivos; a homogeneidade que serve para definir as categorias de análise com conformidade, não misturando realidades que não têm nada a ver umas com as outras; a objetividade, pois as categorias devem ser construídas de forma clara; e a produtividade, visto que as categorias têm de fornecer resultados válidos (Bardin, 1997).

Como já referimos anteriormente, o momento da categorização é muito complexo pois, por vezes, ensaiam-se categorias que não estão afinadas com os objetivos e, assim, o investigador tem de realizar várias mudanças ao longo da sua construção.

A construção da primeira tentativa das categorias partiu da análise do *Guia Prático para a Educação Global* (GPEG), pois, de uma forma geral, o projeto foi desenvolvido com base nos objetivos presentes neste documento. Porém, achamos que as categorias, primeiramente esboçadas, não iam ao encontro dos objetivos do projeto. Assim, após uma leitura global dos dados recolhidos tentámos relacioná-los com o quadro teórico, com as OCEPE e com o GPEG, elaborando assim o nosso quadro de categorias.

Face ao que foi dito, definimos duas categorias de análise de dados, presentes no quadro 5.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>1. Conhecimentos e capacidades</b> <b>(educação global)</b>	1.1. Conhecimentos sobre diferentes tipos de valores
	1.2. Conhecimentos sobre diferentes culturas
	1.3. Conhecimentos sobre problemas globais
	1.4. Capacidade de pensamento crítico e de comunicação e argumentação
	1.5 Capacidade de compreensão na leitura
<b>2. Atitudes/valores</b> <b>(educação global)</b>	2.1 Respeito face às diferenças culturais
	2.2 Amizade pelo outro
	2.3 Entreaajuda

**Quadro 5 – Categorias de análise**

Depois de construirmos as categorias de análise, procedemos à elaboração dos descritores de cada subcategoria que iremos explicar de seguida.

Na primeira categoria, **Conhecimentos e Capacidades**, definimos cinco subcategorias com os respetivos descritores, tal como podemos verificar no quadro 6.

Subcategorias	Descritores
<b>1.1. Conhecimentos sobre diferentes tipos de valores</b>	<b>1.1.1</b> Identifica diferentes valores.
	<b>1.1.1</b> Explica por palavras próprias o que é um valor.
<b>1.2. Conhecimentos sobre diferentes culturas</b>	<b>1.2.1</b> Reconhece a existência de diferentes povos com línguas e culturas diferentes.
	<b>1.2.2</b> Reconhece que existem assimetrias entre os países.
<b>1.3. Conhecimentos sobre problemas globais</b>	<b>1.3.1</b> Identifica problemas globais (poluição e alterações climáticas).
<b>1.4. Capacidade de pensamento crítico e de comunicação e argumentação</b>	<b>1.4.1</b> Analisa criticamente a informação.
	<b>1.4.2</b> Lida com questões controversas e complexas.
	<b>1.4.3</b> Argumenta de forma racional e convincente.
	<b>1.4.4</b> Produz frases com sentido.
	<b>1.4.5</b> Adquire novas palavras.
	<b>1.4.6</b> Pensa por si próprio.
<b>1.5 Capacidade de compreensão na leitura</b>	<b>1.5.1</b> Identifica as ideias principais dos textos (ouvidos)
	<b>1.5.2</b> Apropria-se das ideias principais veiculadas pelos textos ouvidos e suas ilustrações

**Quadro 6 – Categoria 1: subcategorias e descritores**

Nesta primeira categoria, incluímos os dados que dizem respeito aos conhecimentos e capacidades manifestados pelas crianças, nomeadamente, os conhecimentos sobre as diferentes culturas, os diferentes valores e os problemas globais. Relativamente às capacidades, achamos pertinente analisar a capacidade de pensamento crítico e de comunicação e argumentação, visto este ser um tópico essencial na educação global e, por fim, como trabalhámos duas obras literárias: *A que sabe a lua?* e *Os de Cima e os de Baixo* pretendemos verificar se as crianças são capazes de identificar as ideias principais das histórias conectadas (ou lidas pela educadora estagiária).

Na segunda categoria, **Atitudes/Valores**, definimos três subcategorias e os seus descritores que estão presentes no quadro abaixo.

<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>2.1 Respeito face às diferenças culturais</b>	<b>2.1.1</b> Revela atitudes de respeito face ao outro, a outras culturas, tradições e modos de vida
<b>2.2 Amizade pelo outro</b>	<b>2.2.1</b> Revela atitudes de amizade pelo outro
<b>2.3 Entreeajuda</b>	<b>2.3.1</b> Demonstra comportamentos de entreeajuda por iniciativa própria ou quando solicitado
	<b>2.3.2</b> Reconhece a importância do trabalho de grupo e da união entre as pessoas.

**Quadro 7 – Categoria 2: subcategorias e descritores**

Visto que o nosso projeto se centrou na sensibilização para os valores, pretendemos com estas subcategorias verificar se as crianças revelam atitudes de respeito face ao outro e às outras culturas, atitudes de amizade pelos colegas e atitudes de entreeajuda, nomeadamente, ser capaz de ajudar o outro.

Referidas as categorias de análise importa agora analisar os dados relativos a cada categoria.

### **3. Análise e discussão dos dados**

Neste ponto iremos proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos no projeto “Nós, Tu e o Mundo”. Para tal, seleccionámos os excertos das videogravações<sup>6</sup> das sessões do projeto e os registos individualizados das crianças, nomeadamente, os desenhos e dados da observação que fizemos de todas as atividades.

Tal como já referimos na apresentação das crianças que mais participaram no projeto, os nomes que utilizámos são fictícios, de modo a proteger a identidade de cada uma.

---

<sup>6</sup> As normas utilizadas nas transcrições encontram-se no anexo 3.

## C.1 Conhecimentos e capacidades

### 1.1. Conhecimentos sobre diferentes tipos de valores

Para a realização da análise de dados referentes a esta subcategoria recorremos aos dados resultantes das videograções da sessão 1 (ver exemplos no quadro seguinte).

Descritores de Desempenho	Transcrições
<b>1.1.1.</b> Identifica diferentes valores	<p>“E1: (mostrando os cartões) O que acham que está representado nestes cartões?  T: Dinheiro / peixe / legos / água / reciclagem /  E1: E este? O que significa? (apontando para o cartão com uma pomba)  Lara: Um pássaro a voar  Nelson: É o símbolo da paz  E1: E o que significa o símbolo da paz? // o que é a paz?  Lara: é amar  E1: E este? (apontando para o cartão que representa a família)  Nelson: Eu sei, eu sei! é o símbolo da amizade  E1: Será a amizade?  Lara: é a família  E1: E este? (apontado para o cartão que representa a amizade)  Lara: é brincar com os amigos  Nelson: é o símbolo da brincadeira”</p>
<b>1.1.2.</b> Explica por palavras próprias o que é um valor	<p>“E1: O que quer dizer valor?  Bibiana: É ganhar dinheiro // é comprar  E1: Então tudo aquilo que podemos comprar é ter valor?  T: Sim  E1: Será que é só isso? // será que é só o dinheiro? // não existem outras coisas que possam ter valor para nós?  Lara: A família tem valor / Por causa do amor  Nelson: Porque também tem muita amizade  Beatriz: Mas a água também tem valor // Se este país não tivesse água / todos morríamos à sede / não podíamos tomar banho / ficávamos todos sujos  E1: Então o que significa a palavra valor?  Beatriz: Valor são todas as coisas que são importantes para nós.  E1: Então será que as pessoas podem ter valores diferentes?  Alexandre: Sim // por exemplo / para mim pode ser mais importante ter família e para outro menino pode ser mais importante ter brinquedos  E1: É isso mesmo // mas todos temos de respeitar os valores das outras pessoas”</p>

**Quadro 8 – Dados recolhidos da subcategoria 1.1. Conhecimentos sobre diferentes tipos de valores**

Depois de analisar esta sessão é possível concluir que os recursos utilizados permitiram que as crianças identificassem diferentes valores (família, amizade, paz, água...) mas sem referirem a palavra valor. No entanto, quando a educadora estagiária questionou as crianças sobre o que significa a palavra valor, inicialmente, responderem que significa ganhar dinheiro. Assim, foi questionado se não existiriam outras coisas que tivessem valor para nós, e as crianças chegaram à conclusão que valor é tudo aquilo que é importante para nós, mas que podem existir valores diferentes para cada pessoa. As crianças também relacionaram o nome com o verbo correspondente (valor, valer), alargando o vocabulário e desenvolvendo a capacidade de linguagem.

## 1.2. Conhecimentos sobre diferentes culturas

Nesta subcategoria, tal como já referimos anteriormente, procurámos incluir os dados que dizem respeito à consciência da existência da diversidade cultural bem como ao reconhecimento da existência de assimetrias entre os países.

Assim, recorremos às transcrições das videograções das sessões 3 e 7 e aos registos individualizados das crianças (desenhos).



**Figura 13 – Desenhos feitos pelas crianças sobre os países**

Nesta sessão, as crianças tiveram acesso às características culturais de quatro países: Zâmbia, Perú, Gronelândia e China, de modo a reconhecerem a existência de diferentes povos com línguas e culturas diferentes e perceberem que existem assimetrias entre os países (ver quadro 9).

Descritores de Desempenho	Transcrições
1.2.1. Reconhece a existência de diferentes povos com línguas e culturas diferentes	<p>“E1: Acham que na Zâmbia se fala português?  Beatriz: Eu acho que não / porque existem sítios onde se fala outras línguas  E1: Então que língua é que acham que se fala na Zâmbia?  Beatriz: Inglês?  E1: Sim / Inglês é uma delas [...]  E1: Lá as casas são como as nossas?  Beatriz: Não / o telhado é de palha”</p> <p>“E1: As casas que viram dos outros países são iguais às nossas?  T: Não  E1: Então?  T: São feitas de canas  Catarina: E ficam em cima da água // e as meninas que eram casadas tinham elásticos castanhos ou pretos nas tranças e as solteiras coloridos”</p>
1.2.2. Reconhece que existem assimetrias entre os países	<p>“[...]  Beatriz: Há países em que não há quase nada / que não têm muito dinheiro e são pobres / e há países que pegam no dinheiro de outros países  E1: Pois isso também é verdade”  [...]  E1: Esta imagem é uma escola  André: mas não tem meninas / Porque as meninas estão em outras escolas  E1: [Não generalizando] Não / as meninas na Zâmbia não podem ir à escola  Beatriz: Não podem?? Porquê?  E1: Porque ficam a trabalhar em casa”</p>

**Quadro 9 – Dados recolhidos da subcategoria 1.2. Conhecimentos sobre diferentes culturas**

Assim, através dos dados recolhidos conseguimos constatar que as crianças inicialmente não tinham consciência das diferenças entre os países, mas sabiam dizer que existiam diferentes povos e que a língua que falamos no nosso país pode não ser a mesma falada noutro. Quando a educadora estagiária explica às crianças que em alguns sítios não existem, supermercados as crianças mostraram-se intrigadas sobre como “é que aquelas pessoas fazem para ter comida?”. Outro aspeto que as deixou a pensar, foi o porquê das mães na Zâmbia carregarem os filhos às costas até que perceberam que seria porque precisavam das mãos livres para trabalhar, conseguindo, desta forma, trazer os filhos sempre consigo.



Relativamente às assimetrias existentes, uma das crianças desenhou a realidade que existe em algumas localidades da Zâmbia, em que as meninas não podem ir à escola e têm de ficar em casa a realizar atividades domésticas, tais como, lavar a roupa e preparar a alimentação

### 1.3. Conhecimentos sobre problemas globais

Nesta subcategoria pretendemos sobretudo perceber se as crianças eram capazes de identificar problemas globais no âmbito da educação global. Para tal, recorremos às transcrições das videograções da sessão 3 e aos registos individualizados das crianças (os desenhos).



**Figura 14 – Desenho sobre as casas da China e a poluição**

Com os dados recolhidos podemos afirmar que no início da sessão uma das crianças não sabe o que significa a palavra poluição mas outra já identificou problemas globais, tal como podemos ver no quadro seguinte.

Descritores de Desempenho	Transcrições
<b>1.3.1.</b> Identifica problemas globais (poluição e alterações climáticas)	<p>“E1: Em alguns sítios da Gronelândia as casas são feitas de gelo          André: Eu sei / são os iglus onde vivem os esquimós          [...]           Nelson: Mas o gelo está a derreter          E1: Está? / Como sabes isso?          Nelson: Porque o meu pai disse-me que agora está mais calor do que antes e que por isso o gelo derrete          E1: E sabes o porquê de estar mais calor agora?          Nelson: Porque as pessoas sujam o nosso ambiente”</p>

**Quadro 10 – Dados recolhidos da subcategoria 1.3. Conhecimentos sobre problemas globais**

No final da sessão, quando as crianças realizaram o registo gráfico do que aprenderam sobre os países, uma desenhou uma casa oriental e um menino com uma máscara porque aprendeu que na China o ar era muito poluído (ver figura 14).

#### 1.4. Capacidade de pensamento crítico e de comunicação e argumentação

Para analisarmos os dados referentes a esta categoria recorreremos às transcrições das videogravações das sessões 1, 2 e 3. O nosso principal objetivo é perceber se as crianças são capazes de lidar com questões controversas, de argumentar de forma racional, produzir frases com sentido, adquirir novas palavras e a pensar por si próprias de acordo com os objetivos da educação global

Durante o nosso projeto, foram várias as vezes que abordámos questões mais complexas, como por exemplo, a guerra. Durante a análise dos dados foi perceptível a crescente capacidade das crianças para conversarem sobre essas questões. Por exemplo, na sessão 1, as crianças associaram de imediato a pomba branca à paz referindo que existem países que não têm paz, no entanto, não souberam explicar o porquê da importância de existir paz no mundo. Apesar disso, no final do projeto as crianças ficaram mais conscientes da importância de viverem num país onde existe paz. Ao nível da argumentação, conseguimos ver que as crianças utilizaram argumentos racionais, não se limitando apenas a dar respostas como “sim ou não”. Além disso, sempre que não compreendiam alguma palavra perguntavam, enriquecendo assim o seu vocabulário.

Apresentamos estes dados na tabela seguinte.

Descritores de Desempenho	Transcrições
1.4.2. Lida com questões controversas e complexas	<p>“E1: E isto? O que significa? (apontando para o cartão com uma pomba)</p> <p>Beatriz: Um pássaro</p> <p>E1: É uma pomba branca / o que representa uma pomba branca?</p> <p>Alexandre: é a pomba da paz</p> <p>E1: Será que existe paz em todo o mundo?</p> <p>Beatriz: Não // porque perderam a paz [...]”</p>

<b>1.4.3.</b> Argumenta de forma racional e convincente	<p>“[...] Nelson: A família é mais importante por causa do amor/ depois é a comida porque precisamos de nos alimentar / depois o dinheiro para comprar coisas / eu não gosto de brincar por isso os amigos é no fim</p> <p>André: mas tu estás sempre a jogar à bola</p> <p>Nelson: mas isso é jogar, não é brincar”</p> <p>“[...] E1: Então a nossa primeira regra é saber ouvir o outro // porque é que é importante ouvir o outro?</p> <p>Catarina: Porque assim quando alguém estiver a ouvir uma pessoa e os outros estiverem a falar não conseguimos ouvir ninguém”</p>
<b>1.4.4.</b> Produz frases com sentido	<p>“Alexandre: [...] não há paz em todo o mundo”</p>
<b>1.4.5.</b> Adquire novas palavras	<p>“E1: Agora, quero que vocês separem os cartões de acordo com aquilo que é semelhante.</p> <p>Beatriz: O que é semelhante?</p> <p>E1: é aquilo que é parecido”</p>
<b>1.4.6.</b> Pensa por si próprio	<p>“E1: (Mostra uma imagem de uma senhora de raça negra com o bebé às costas)</p> <p>Beatriz: Porque é que ela não esta a pegar com a mão?</p> <p>André: Porque não / ele é bebezinho</p> <p>Beatriz: Mas ela está a pegar com um pano / não percebes o que eu estou a dizer / olha nós pegamos o bebé à mão não é? Mas ela está a pegar com um pano</p> <p>E1: E porque será que as mães lá na Zâmbia pegam assim nos bebés?</p> <p>Beatriz: parece que está a levar as compras [...]”</p> <p>E1: Não é por isso   Na Zâmbia as mães trabalham nas hortas e têm de ter as mãos livres para trabalhar   por isso levam os bebés num lenço às costas</p>

**Quadro 11 – Dados recolhidos da subcategoria 1.4. Capacidade de pensamento crítico e de comunicação e argumentação**

## 1.5 Capacidade de compreensão na leitura

Para categorizarmos os dados referentes à compreensão na leitura, analisámos as transcrições das videograções das sessões 2 e 3, pois estas sessões tiveram como ponto de partida a leitura de duas histórias: *A que sabe a lua?* e *Os de cima e os de baixo*. Neste sentido, pretendemos compreender se as crianças conseguiram reter algumas das ideias principais das histórias ouvidas ler.

Descritores de Desempenho	Transcrições
1.5.1. Identifica as ideias principais dos textos lidos	<p>“E1: Qual foi o animal que conseguiu chegar à lua?  T: O rato  E1: E ele conseguiu chegar à lua sozinho?  Lara: Não / foi preciso todos os animais para chegar à lua [...]”</p> <p>“E1: Então quais são as diferenças das pessoas que vivem no planeta?  Beatriz: As roupas que elas vestem  Catarina: O cabelo [...]”</p>
1.5.2. Apropria-se das ideias principais veiculadas pelos textos ouvidos e suas ilustrações	<p>“E1: Como será que vamos conseguir chegar à nossa lua?  André: Já sei! / Temos de fazer como na história / juntarmo-nos todos e assim já chegamos à lua!  Lara: Mas nós aqui não podemos ir para cima uns dos outros pois não Rita?  E1: Não / aqui não podem fazer assim  André: Então podemos dar as mãos [...]”</p>

**Quadro 12 – Dados recolhidos da subcategoria 1.5. Capacidade de compreensão na leitura**

Depois de uma análise dos dados recolhidos, conseguimos verificar que as crianças, de uma forma geral, conseguiram reter as ideias principais da história *A que sabe a Lua?*, nomeadamente entenderam que os animais precisaram uns dos outros para chegarem a lua. Através das ilustrações do livro, bem como com as ilustrações que a educadora estagiária mostrou durante a animação da leitura, as crianças conseguiram recontar a história.

É de salientar que, no dia seguinte a esta sessão, uma das crianças com distúrbio do espectro do autismo desenhou a sequência da história (ver imagem 15).



**Figura 15 – Desenho sobre a história: *A que sabe a lua?***

No entanto, com a história *Os de cima e os de baixo* as crianças demonstraram mais dificuldade em dizerem as ideias principais, mas perceberam que existem diferenças entre as pessoas. É importante referir que as crianças também foram capazes de compreender as ideias principais da história, sobretudo porque ao longo do projeto foram capazes de relacionar as atividades que estavam a desenvolver com as ideias principais da história que ouviram (ver quadro 12).

## C.2. Atitudes/valores

### 2.1. Respeito face às diferenças culturais

O respeito pelo outro foi um dos valores trabalhados durante o nosso projeto. Para analisarmos os dados referentes a esta subcategoria (respeito pelas diferenças culturais) utilizámos dados das observações ao longo de todo o projeto e as transcrições relativas à videogravação da sessão 7.

Importa lembrar que na sessão 7 as crianças inventaram uma história para incorporar no livro *Escrevinhando* (anexo 2.4.2). Depois de construirmos a história as crianças realizaram a sua dramatização. Através da apresentação do teatro aos restantes grupos do JI, foi possível identificar atitudes de respeito pelas outras culturas. Durante a preparação da peça, as crianças “vestiram a pele do outro”, representando a cultura do Peru, Zâmbia, Gronelândia, China e Paquistão, não demonstrando qualquer tipo de atitude racista ou xenofónica, desta forma, podemos inferir que todo o grupo revelou atitudes de respeito.

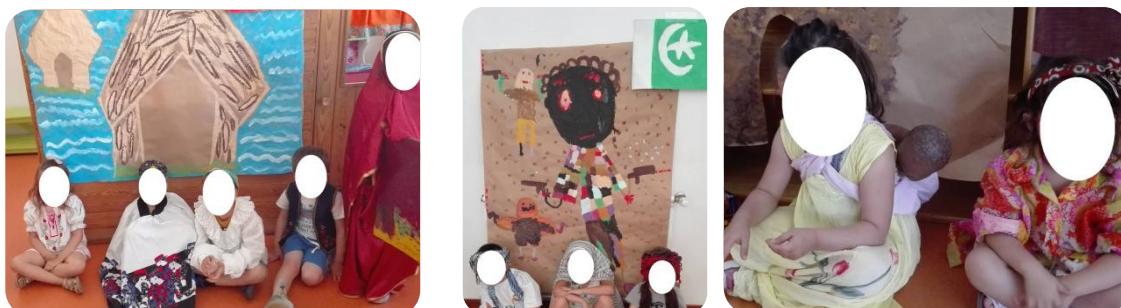


Figura 16 – Dramatização da história: “Viagem à volta do mundo”

Também pelas transcrições das videogravações podemos comprovar que as crianças parecem ter desenvolvido atitudes de respeito, tal como podemos ver no exemplo a seguir.

Descritores de Desempenho	Transcrições
2.1.1. Revela atitudes de respeito face ao outro, a outras culturas, tradições e modos de vida	“Lara: Eles vivem de maneira diferente da nossa E1: Mas achas que isso é mau? Lara: // Não sei Catarina: Não é mau / se fossemos todos iguais não tinha piada / é bom sermos diferentes

Quadro 13 – Dados recolhidos da subcategoria 2.1. Respeito face às diferenças culturais

## 2.2. Amizade pelo outro

O valor da amizade foi outro dos valores trabalhados com as crianças durante o nosso projeto, como tal, nesta subcategoria, quisemos essencialmente incluir os dados relativos aos indícios de atitudes de amizade pelo outro que as crianças demonstraram ao longo do projeto, pois não temos dados suficientes que nos permitam analisar as ações das crianças mas sim o seu discurso.

Assim, para analisarmos os dados para esta subcategoria utilizámos as transcrições das videograções da sessão 2 (ver quadro 14), a observação de algumas atitudes das crianças e os registos individuais (desenhos) de cada uma no que diz respeito à questão: *o que é a amizade?*

Descritores de Desempenho	Transcrições
<b>2.2.1.</b> Revela indícios de atitudes de amizade pelo outro	“E1: E porque é importante não empurrar? Nelson: Para não nos magoarmos E1: E os amigos empurram-se? T: Não Beatriz: E porque quando nós não gostamos que nos façam alguma coisa também não devemos fazer aos outros”

**Quadro 14 – Dados recolhidos da subcategoria 2.2. Amizade pelo outro**

Analisados os dados, é possível afirmar que as crianças sabem o que significa ser amigo, no entanto, nem sempre as suas ações vão ao encontro do significado de amizade. Por exemplo, várias crianças desenharam e disseram que ser amigo é não bater nos outros, é brincarmos todos juntos e emprestar os brinquedos; no entanto, observamos que essas crianças, por vezes, não emprestam os brinquedos e até batem nos colegas. Todavia, estas ações menos desejáveis foram diminuindo, o que nos mostra que o valor da amizade deve ser trabalhado ao longo de todo o percurso da criança no pré-escolar. Podemos ver a seguir um exemplo sobre aquilo que as crianças acham que não se deve fazer aos outros e as razões que apresentam para justificar.

### 2.3. Entreajuda

Para analisarmos esta subcategoria, recorreremos aos dados extraídos das transcrições das videograções das sessões 2 e 7. O nosso principal objetivo com esta subcategoria era verificar se as crianças demonstravam comportamentos de entreajuda.

Descritores de Desempenho	Transcrições
<b>2.3.1.</b> Demonstra comportamentos de entreajuda por iniciativa própria ou quando solicitada	“E1: Vamos começar por “ler” o nosso mapa (a educadora mostra o mapa ao grupo) Beatriz: Ei que fixe / é bué fixe E1: Como vocês são uma equipa têm de se ajudar uns aos outros [...] Beatriz: Eu ajudo o Salvador / Salvador se não conseguires saltar eu ajudo-te sim? // Salta este / devagarinho / tem cuidado / agora salta / boa!
<b>2.3.2.</b> Reconhece a importância do trabalho de grupo e da união	E1: Porque é que é importante jogarmos em equipa? Nelson: Porque assim temos mais ideias e podemos juntar as ideias / por exemplo se eu tiver uma ideia e a Beatriz tiver outra podemos junta-las ou escolher a melhor opção

**Quadro 15 – Dados recolhidos da subcategoria 2.3. Entreajuda**

Durante a sessão 2, na realização da caça ao tesouro, foi notória a capacidade de entreajuda por parte das crianças mais velhas para com as mais novas. O facto de, em diversas atividades, as crianças terem tido a oportunidade de trabalhar em equipa fez com que cada uma reconhecesse a importância e as vantagens do trabalho de grupo e da união; um exemplo disso mesmo revelou-se durante a atividade da separação do lixo em que todas as crianças cooperaram para resolver o problema (em que ecoponto se colocaria determinado material).

## Síntese dos resultados obtidos

Depois de analisarmos os dados recolhidos, achamos crucial apresentar algumas considerações finais sobre as duas categorias que elegemos para analisar os resultados do nosso projeto: Conhecimentos e Capacidades e Atitudes/Valores, no âmbito de uma educação global, interpretando as palavras das crianças e reforçando as suas aquisições durante todo o projeto.

A análise dos dados da primeira categoria, **Conhecimentos e Capacidades** permitiu-nos verificar que as crianças adquiriram novos conhecimentos relacionados com a educação global, nomeadamente, sobre os valores, as culturas, os problemas globais e a capacidade de pensamento crítico e de comunicação e argumentação. É de salientar que as crianças, de uma forma genuína conseguiram explicar os diferentes tipos de valores (vitais, morais e materiais), chegando à conclusão de que podem existir diferentes valores universais (como a amizade, a entreaajuda, a solidariedade, o respeito pelo outro); e valores que podem mudar consoante os grupos culturais e as épocas.

Quanto à segunda categoria **Atitudes/Valores**, podemos dizer que as histórias abordadas: “A que sabe a lua?” e “Os de cima e os de baixo” foram um elo crucial para abordar os valores da amizade e do respeito pelo outro. Assim, a exploração de histórias é uma das estratégias a utilizar para sensibilizar as crianças para os valores. Claramente, as crianças conseguiram entender a ideia principal da primeira história, ou seja, que os animais só conseguiram alcançar os seus objetivos (a lua) porque estavam unidos e eram amigos. Ao longo do projeto foi possível verificar indícios de atitudes de amizade pelos outros por parte das crianças. A atividade da caça ao tesouro foi essencial para que o grupo ficasse sensibilizado para as questões da amizade e da entreaajuda. Além de respostas como ser amigo é brincarmos juntos, as crianças disseram: “ser amigo é não empurrar”; “ser amigo é ajudar todos”; “ser amigo é amor”; “ser amigo é ajudarmo-nos uns aos outros, mas de vez em quando temos de deixar experimentar para assim eles conseguirem”.

Com a história “Os de cima e os de baixo” e com a apresentação do mapa-mundo com os diferentes tipos de casas de quatro países (Gronelândia, Zâmbia, Peru e



China), as crianças compreenderam as diferentes realidades do mundo e lidaram com questões complexas, como o facto de existirem países ricos e países pobres e que nem todos usufruem dos mesmos direitos.

Importa referir que este é um projeto que deve ter continuidade, no entanto, no final deste, as crianças ficaram sensibilizadas para questões relacionadas com os valores e com a importância do respeito pelo outro, que as irá “habilitar a enfrentar os desafios de um mundo interconectado”, e a “compreender as diferentes culturas e reforçando o papel das pessoas como actores dinâmicos por um mundo mais justo”, objetivos estes da educação global (Conselho da Europa, 2010, p.18).



## Conclusão

Quando nos surgiu a possibilidade de trabalhar os valores já prevíamos que seria uma tarefa difícil, pois é um tema bastante complexo de trabalhar com crianças pequenas. Estimular a curiosidade da criança é imprescindível para um bom desenvolvimento. É através desta curiosidade inata que a criança procura, descobre, aprende, experimenta e interioriza o conhecimento do mundo (Formosinho, 1996). Por isso, é da responsabilidade do educador fomentar diversas situações que estimulem esta característica tão importante, mas que por vezes é desvalorizada. Sabendo o papel que a estimulação da curiosidade desempenha no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, procurámos, no nosso projeto, utilizar recursos didáticos que fossem distintos e apelativos. Assim, durante o projeto fizemos diferentes tipos de animações de leitura das obras escolhidas, mostrámos fotos da cultura e dos modos de vida de quatro países e propusemos jogos coletivos de forma a desenvolver a interação social. Apesar de tratarmos assuntos complexos, as crianças surpreenderam-nos pela sua capacidade de argumentação sobre questões como a paz, o ambiente, as desigualdades entre os países e a importância dos bens de primeira necessidade. A verdade é que todos os fenómenos globais que estão a acontecer influenciam também as crianças. Conscientemente ou não elas têm a capacidade de conseguir exprimir alguns problemas que afetam o nosso mundo.

É importante que os professores planifiquem as atividades lúdicas e reflitam sobre as aprendizagens e oportunidades que as crianças irão adquirir (Formosinho et al., 1996). Enquanto futura profissional de educação, passei a ter uma atitude mais refletida no sentido de não me deixar guiar apenas pelo senso comum. Procurei agir tendo em conta uma intenção, consciente de que vivemos numa sociedade em constante mudança. Desta forma, durante a “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p.39). É pensando criticamente na prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática. Durante este trabalho queríamos conhecer a opinião das crianças sobre os valores, sobre o que significaria esta palavra, sobre os valores mais importantes para elas e perceber o que conseguiram aprender com o projeto.

O projeto de intervenção intitulado “Nós, Tu e o Mundo”, de uma forma geral, podemos dizer que correu bem. Face aos resultados, o estudo respondeu ao primeiro objetivo, ajudando-nos a compreender que é possível promover uma educação global nos primeiros anos de escolaridade, realizando atividades que abordem questões como a diversidade cultural ou os valores.

Relativamente ao segundo objetivo, identificar diferentes representações das crianças sobre valores, verificamos que as crianças, numa fase inicial, associaram a palavra valor a dinheiro e depois conseguiram perceber que existem valores que não valem dinheiro como, por exemplo a família, o amor e a amizade.

No que respeita ao terceiro objetivo, ou seja, observar como as crianças integram os valores (amizade e respeito pelo outro) no seu quotidiano, conseguimos verificar indícios de atitudes de amizade pelos outros. Algumas crianças mostraram-se compreensivas e dispostas a ajudar os colegas nas suas dificuldades, especialmente os colegas mais novos, em atividades psicomotoras e de linguagem. É importante referir que o projeto não foi pensado apenas para transmitir valores às crianças, mas sensibilizá-las para a existência de valores e para a sua importância nos dias de hoje e incentivá-las a cultivarem a amizade, o respeito, a solidariedade e a ajuda.

Por fim, relativamente ao quarto objetivo, isto é, identificar quais os conhecimentos e capacidades que as crianças adquirem ou desenvolvem no âmbito de uma educação global, após a implementação do projeto e que vai ao encontro da nossa questão de investigação *que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças num projeto centrado nos valores no âmbito de uma educação global*, concluímos que existiram efeitos significativos nos conhecimentos sobre temas globais, sobretudo no que diz respeito aos valores e às culturas e no pensar criticamente sobre o mundo, tomando consciência de que todos somos importantes.

Quanto às limitações do nosso trabalho, quero salientar a falta de notas de campo como instrumento de recolha de dados, que levou a uma dificuldade em observar claramente como as crianças vivem os valores no seu quotidiano. Através das videograções conseguimos perceber que, por vezes, concentradas no “guião” pré estabelecido, desperdiçámos algumas intervenções que poderiam enriquecer a sessão.

No final deste projeto, podemos afirmar que demos o melhor de nós em cada dia. O nosso principal objetivo foi sempre satisfazer as crianças, ir ao encontro das suas

necessidades, desejando que pudessem descobrir coisas novas e, com isso, ajudá-las a crescer. Sem as crianças nada disto seria possível, aceitaram participar em todas as atividades, partilhando connosco a sua forma tão inteligente, tão genuína e singular de ver o mundo.



## Referências bibliográficas

### A

Adell, J. (1996). Hacia la sociedad del aprendizaje. *Educativa*, 7. Disponível em [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTECH.html](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html)

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo: Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

Amorim B. (2015). *Sensibilização à diversidade cultural e educação alimentar no pré-escolar*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/16354>

André, J. M. (2009). Interpretações do mundo e multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas. *Cadernos de Estudo*, 4, 1-17. Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/129>

### B

Balça, Â. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil, in Fernando Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil*. (pp. 231-244) Lisboa: Lidel.

Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Porto: Asa Editores.

Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Boaventura, E. (2009). Educação planetária em face da globalização. *Revista da EDUFBA*, pp. 197-212. Disponível em <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-13.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

## C

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, E. (2015). *A competência global na aula de língua inglesa: como preparar os alunos para viver e agir no mundo global?* Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/15708>

Cervera, J. (2003). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajer.

Cerrillo, P. (2009). Sociedad e lectura. La importância de los mediadores en lectura. In *Formar leitores para ler o mundo – Congresso Internacional de Promoção de Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación* pp.203-216. Universidade Autònoma de Barcelona.

Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.



Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global*. Disponível em: <http://www.cidac.pt/files/6313/8513/1457/Guia-prtico-para-a-educaco-global.pdf>

Costa, B. & Gonçalves, L. (2008) Inclusão, educação e diversidade: múltiplos olhares. Brasil: *Revista Educare*. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/621\\_435.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/621_435.pdf)

Costa, T. (2004). A mundialização da cultura e os processos de homogeneização e formação da cultura global. *Revista Universitas* Brasília, 2 (1), p. 255-267, disponível em <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/301-1055-1-PB.pdf>

Coppete, M. (2012). Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica* – UNOCHAPECÓ, 28 (1).

Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. In B. Toro & A. Tallone (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía*. (pp. 95-108). Madrid: OEI.

## **D**

Delors, J. (Ed.). (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. São Paulo: Edições ASA.

Dobles, M. (2007). *Literatura infantil* (3.<sup>a</sup> ed.). San José: EUNED.

## **F**

Ferreira, A. F. (2013). A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar. *Revista aprender*, 33, 140-150. Disponível em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>

Fini, L. (1991). Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. *Perspectiva* 9 (16), 58-78. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9127/10679>

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar – a construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

## G

Gadotti, M. (2005). Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. Lisboa: *Revista Lusófona de Educação*, 6, pp 15-29.

Gibson, K. L., Rimmington, G. M., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.

Giddens, A. (2005). Cultura e sociedade in *Sociologia*, pp 38-57. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/102714723/GIDDENS-Anthony-Sociologia>

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad – 11-20. *Dialnet: Revista Educación y futuro*. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>

Gomes, J. (2007). Perfil de uma educadora de infância. *Casa da Leitura*. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/educadora\\_jagomes\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/educadora_jagomes_a.pdf)

Gómez Jaramillo, F. (2007). *Cresciendo en valores*. Bogotá: San Pablo.

Gonçalves, S. & Sousa, F. (2012). Escola e comunidade: *Laboratórios de cidadania global*. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia.

## L

Lamas, E. (coord.) (2000). *Dicionário de metalinguagens da didáctica*. Porto: Porto Editora.

Leite, C. & Rodrigues, M. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lipovetsky, G. (2013). *A era do vazio – Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Edições 70.

## M

Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). *Interculturalidade*. Madrid: FONDGCAM. Disponível em <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ArticulyDocumentos/Clarificacion%20de%20conceptos/culMultIntr/INTERCULTURALIDAD.pdf>

Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Education for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society. Disponível em: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>

Marconi, M. & Presotto, Z. (2010). *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Editora Atlas.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Morgado, M. (2010). Leitura infantil e interculturalidade: “preparar os leitores para a vida”. *Educareducere*, pp. 17-35. Disponível em [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/407/1/Edu\\_Educ\\_2010\\_1\\_35.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/407/1/Edu_Educ_2010_1_35.pdf)

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasil: UNESCO. Disponível em <http://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>

Morin, E., Motta, R., & Ciurana, É. (2003). *Educar para a era planetária*. Brasil: São Paulo. Editions Balland. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Edgar%20Morin%20-%20Educar%20na%20Era%20planet%C3%A1ria.pdf>

## O

Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam GB.

## P

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.

Pedro, A., Pires, L., & González, R. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 233-235.

Pereira, A. (2004). *Educação multicultural – Teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.

Peres, A. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

Peres, A. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In R. Bizarro (org.). *Como abordar...A escola e a diversidade cultural*, (pp. 120-129). Lisboa: Porto Editores.

Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Pires, M. (2007). *Os valores na família e na escola*. Lisboa: Celta editora.

Propp, V. (1992). *Morfologia do conto*. Lisboa: Editora Veja

## **R**

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio*. Lisboa: Caminho.

Rocha, A. (1998). *Da linguagem à cultura: globalização e diversidades culturais*. Universidade do Minho. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9282/1/Ling\\_Cult.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9282/1/Ling_Cult.pdf)

Rocha, F. (1996). *Educar em Valores*. Aveiro: Estante editora.

Rocha, S. (2017). A sensibilização à diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar e os direitos da criança. Aveiro: Universidade de Aveiro.

## S

Santos, B. S. (Org.) (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Editora Cortez.

Sarmiento, M. (2013). Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança in *Primeira infância no século XXI – direitos das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Brasil: Editora Oeste. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36769/1/Infancia%20contemporanea%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20LIVRO.pdf>

Serrano, A.I. (2012). El cuento y su importancia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 20, 1-6.

Silva, C. (2010). A influência da globalização nas manifestações culturais e o diálogo intercultural como uma genuína alternativa de respeito à diversidade e ao multiculturalismo. *Revista anuário brasileiro de direito internacional*, 2, 19-35. Disponível em <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r27209.pdf>

Silva, R. (2004). *Sociedade em Rede: cultura, globalização e formas colaborativas*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Disponível em [http://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=830](http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=830)

Silva, S. R. (2005). *Dez réis de gente... e de livros*. Lisboa: Caminho.

Silva, V. E. (1993). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almeida.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*, textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)

Sousa, A. (2001) *Educação em valores na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

## T

Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

## U

UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

## V

Vargas, M. (2013). *Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil*. Disponível em <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/694/Fundamentos%20te%C3%B3ricos.pdf?sequence=1>

Veloso, R. (2007a). *A Leitura Literária*. Lisboa: Casa da leitura. Disponível em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=714](http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=714)

Veloso, R. (2007b). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Lisboa: Casa da leitura. Disponível em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=792](http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=792)

Vieira, R. & Tenreiro-Vieira, C. (2000). A dimensão curricular das atitudes/valores: A abordagem cognitivo desenvolvimentista da educação moral segundo Kohlberg. *O docente*, 7 (29), 25-31.

Vieira de Carvalho, N. (2006). Cultura urbana e globalização. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 1-15. Disponível em [http://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=928](http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=928)

## **Z**

Zhao, Y. (2009). Needed: Global Villagers. *Teaching in the 21st Century*, 67(1), 60-65.



## Anexos

### Anexo 1 – Tabela de níveis de bem-estar e implicação

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Beatriz (5 anos)					x						x		
Alexandre (5 anos)					x						x		
André (6 anos)					x					x			
Catarina(6 anos)					x						x		
Lara (6 anos)					x						x		
Nelson (6anos)					x						x		



## **Anexo 2 – Sessões de intervenção**



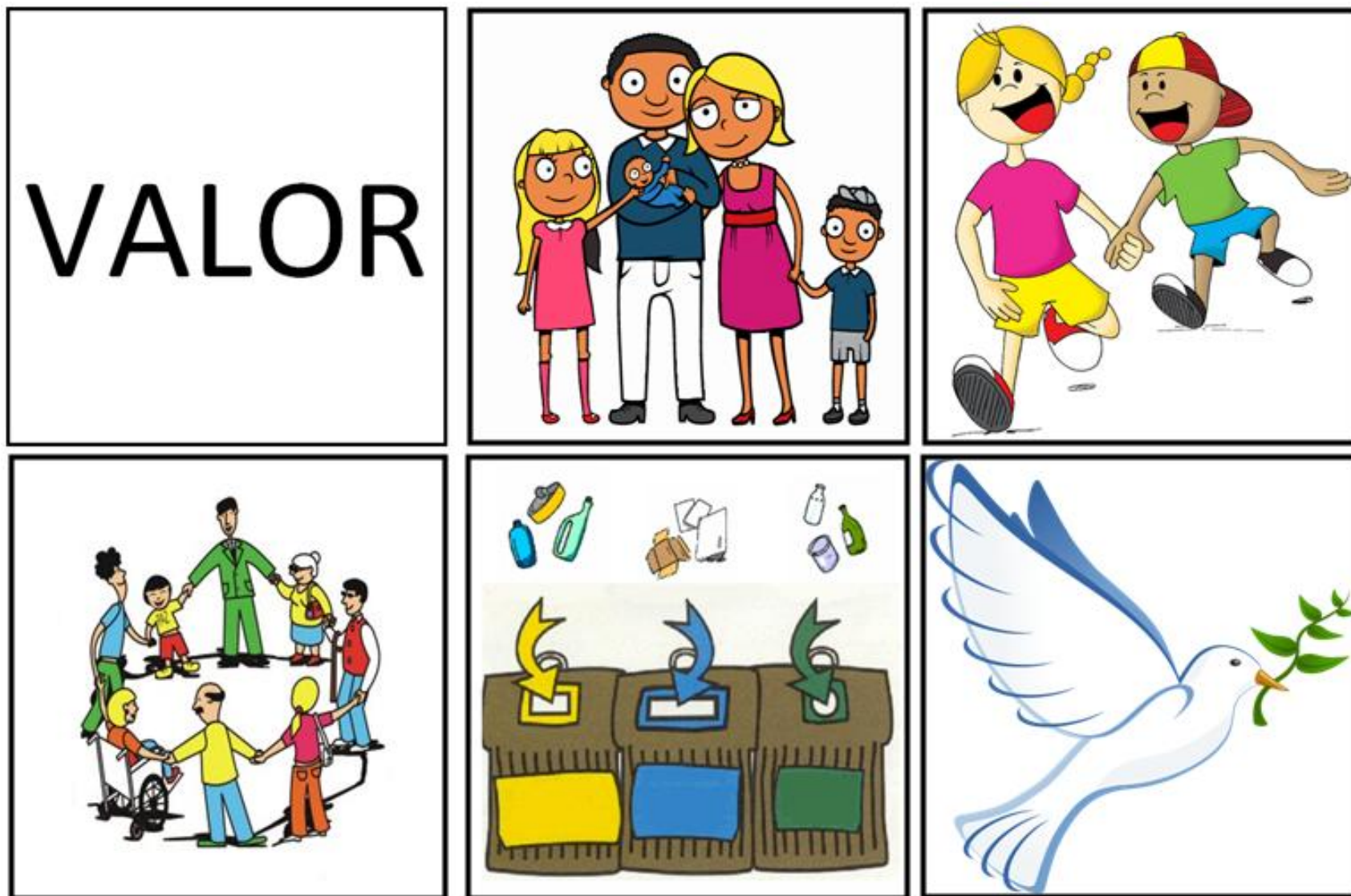
## **Anexo 2.1 – Sessão 1 – “À descoberta dos valores”**

### 2.1.1 Planificação da sessão 1

26 de abril de 2017

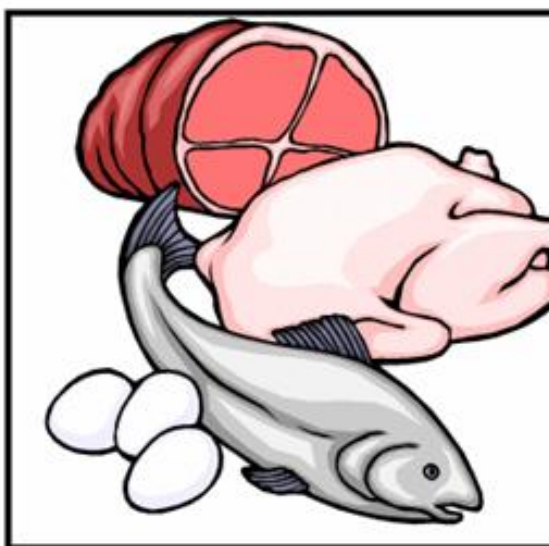
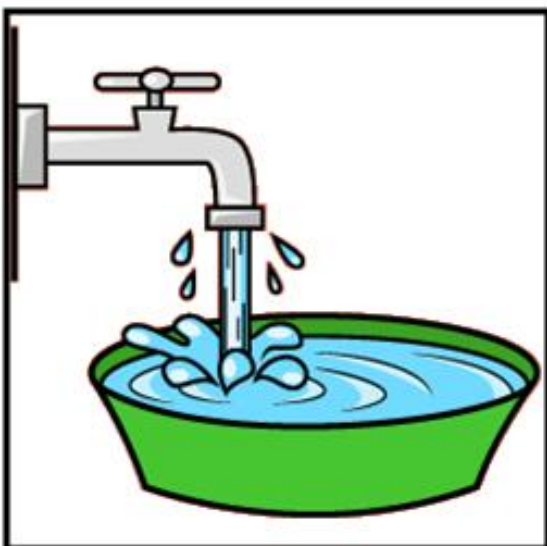
Duração	Áreas	Objetivos	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Materiais
9h00 - 10h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver vocabulário rico e diversificado;</li> <li>- Expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente;</li> <li>- Questionar e colocar hipóteses.</li> </ul>	<p><b>Acolhimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relatar novidades;</li> <li>Leitura da história: “Coração de mãe” de Isabel Minhós Martins;</li> </ul>	Grande grupo	- Livro
10h00 - 10h15			<ul style="list-style-type: none"> <li>Lanche.</li> </ul>		
10h15 - 11h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral</li> <li>Formação pessoal e social</li> <li>Conhecimentos do mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas;</li> <li>- Refletir sobre a ideia de valores;</li> <li>- Compreender a noção de valor;</li> <li>- Saber ouvir o outro;</li> <li>- Participar na troca e debate de ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brincar livremente</li> <li>Prenda do dia da mãe</li> </ul> <p><b>Projeto</b> <b>Sessão 1: “À descoberta dos valores”</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Observação dos cartões <ul style="list-style-type: none"> <li>Pedir às crianças que organizem os cartões de acordo com o que acham mais correto ou pela sua semelhança.</li> </ul> </li> <li>Diálogo sobre os valores - questionar as crianças sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>O que acham que representa os cartões?</li> <li>Já ouviram falar em valores? O que é ter algo com valor?</li> <li>Que valores conhecem?</li> <li>O que significa a palavra valor?</li> <li>Existem valores mais importantes do que outros?</li> </ul> </li> <li>Organizar os valores pela ordem de importância e explica o porquê.</li> </ol>	Pequenos grupos	- Cartões (anexo 1.1.2)

### 2.1.2 Cartões com imagens representativas de valores morais, materiais e vitais











## **Anexo 2.2 – Sessão 2 – “O que é amizade?”**

### 2.2.1 Planificação da sessão 2

27 de abril de 2017

Duração	Áreas	Objetivos	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Materiais
9h00 - 10h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver vocabulário rico e diversificado;</li> <li>- Expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente;</li> <li>- Questionar e colocar hipóteses</li> </ul>	<p><b>Acolhimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar novidades</li> </ul> <p><b>Projeto</b></p> <p><b>Sessão 2: “O que é amizade?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da história: “A que sabe a lua” de Michael Grejniec (anexo 1.2.2);</li> </ul>	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro</li> <li>- Cartaz com personagens (anexo 1.2.3)</li> </ul>
10h00 - 10h15			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanche.</li> </ul>		
10h15 - 11h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral</li> <li>• Formação pessoal e social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a importância da amizade e da vivência em comunidade;</li> <li>- Enriquecer as suas vivências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar livremente</li> </ul> <p><b>Projeto</b></p> <p><b>Sessão 2: “O que é amizade?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caça ao tesouro</li> </ul>	Pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa do tesouro e regras (anexo 1.2.4)</li> </ul>
11h45 - 12h00			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene.</li> </ul>		
13h45 - 15h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalizar o que entende por amizade;</li> <li>- Representar graficamente o valor da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar o cartaz</li> <li>• Diálogo com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaram do jogo da caça ao tesouro?</li> <li>- Porque é que é importante jogarmos em equipa?</li> <li>- Se faltasse algum menino no jogo será que conseguiriam</li> </ul> </li> </ul>	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cartaz (anexo 1.2.5)</li> <li>- Folhas de papel</li> <li>- Lápis de</li> </ul>

	Formação pessoal e social	amizade;	<p>apanhar a lua e encontrar os alimentos preferidos dos animais?</p> <p>- Ser amigo é muito importante. Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar o que é a amizade.</li> </ul>	Pequeno grupo	cor e marcadores
--	---------------------------	----------	--	---------------	------------------

### 2.2.2 Planificação da animação de leitura

#### Ficha Técnica:

**Título da obra:** A que sabe a lua

**Autor:** Michael Grejniec

**Área Temática:** Amizade, Animais, Natureza, Humor, Interajuda

Momentos	Proposta de atividades	Observações
<b>Antes da leitura</b>	<p>- Ler o título, enfatizando a entoação interrogativa.</p> <p>Perguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Já alguma vez pensaram a que sabe a lua?</li> <li>2. Alguém quer pensar sobre a que saberá a lua?</li> </ol>	
<b>Leitura</b>	<p><b>A leitura será feita por partes, convidando as crianças a fazerem antecipações sobre o que se seguirá.</b></p> <p>Ler desde [Há já muito tempo que os animais [...] até [...] Então chamou o elefante [...]</p> <p>Voltar à página anterior e mostrá-la às crianças.</p> <p>Perguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos animais estão a olhar para a lua?</li> <li>2. A tartaruga subiu a uma montanha muito, muito alta, mas não conseguiu tocar na lua. O que fez ela para resolver o problema?</li> <li>3. Por que razão terá chamado o elefante?</li> <li>4. Será que com a ajuda do elefante a tartaruga vai conseguir tocar na lua?</li> </ol>	<p>Este procedimento promove a realização de inferências de previsão e responde ao desafio da própria narrativa que se apresenta como um jogo.</p> <p>- Colocar o elefante no painel.</p>
	<p>Ler o trecho desde [...] Sobe para as minhas costas. [...] até [...] Como o elefante não pode tocar na lua chamou a girafa. [...]</p> <p>Perguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Por que razão terá chamado a girafa?</li> <li>6. Será que com a ajuda da girafa conseguem tocar na lua?</li> </ol>	<p>- Colocar a girafa no painel.</p>
	<p>Ler o trecho desde [...] Se subires para as minhas costas, melhor a alcançaremos. [...] até [...]</p> <p>Também a zebra não conseguiu tocar na lua e chamou o leão. [...]</p> <p>Perguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. O leão irá conseguir tocar na lua. Porquê?</li> </ol>	<p>- Colocar a zebra e o leão no painel.</p>

	Ler o trecho desde [...] Se subires para as minhas costas, [...] até [...] e chamou o rato. Perguntar: 8. Será que o rato conseguiu chegar à lua? Porquê?	
	Ler o trecho desde [...] sobe para as minhas costas [...] até [...] e a lua soube-lhes exatamente aquilo que cada um deles mais gostava. Perguntar: 9. O que será que o escritor nos quer dizer com esta história?	- A união faz a força e mesmo os mais pequeninos podem ajudar - Os animais só conseguiram atingir o objetivo por serem amigos
	Ler o trecho desde [...] Nessa noite, [...] até [...] acaso não veem que aqui na água há outra tão perto? [...] Analisar a imagem. Perguntar: 10. Onde vivem os peixes? 11. A lua está ou não dentro do mar? Porque será?	- Mostrar que a linha do horizonte parece separar o céu do mar. - A lua na água é a imagem da lua refletida
	<b>Leitura integral da obra, convidando as crianças a nomear o animal que vai sendo chamado para ajudar.</b>	
<b>Pós leitura</b>	<b>A lua sabia exatamente àquilo que cada animal mais gostava.</b> 1. Qual é o alimento que os animais da história mais gostam? Para descobrirmos quais são os alimentos que os animais mais gostam, vamos fazer uma caça ao tesouro dos animais. 2. Depois de encontrados os alimentos, iremos completar o cartaz	

### 2.2.3 Cartaz com as personagens



### 2.2.4 Mapa do tesouro e regras do jogo





### 2.2.5 Cartaz dos alimentos preferidos dos animais





### **Anexo 2.3 – Sessão 3 – “Somos todos iguais?”**

### 2.3.1 Planificação da sessão 3

28 de abril de 2017

Duração	Áreas	Objetivos	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Materiais
9h00 - 10h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver vocabulário rico e diversificado;</li> <li>- Expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente;</li> <li>- Questionar e colocar hipóteses</li> <li>- Conhecer os habitantes do mundo;</li> </ul>	<p><b>Acolhimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar novidades</li> </ul> <p><b>Projeto</b></p> <p><b>Sessão 3: “Somos todos iguais?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da história: “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia(anexo 1.3.2)</li> </ul>	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro</li> <li>- Mapa “Como são as casas dos países” (anexo 1.3.3)</li> </ul>
10h00 - 10h15			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanche.</li> </ul>		
10h15 - 11h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral</li> <li>• Formação pessoal e social</li> <li>• Conhecimento do mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer diferenças e semelhanças das pessoas.</li> <li>- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Conhecer e respeitar a diversidade cultural</li> <li>- Enriquecer as suas vivências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar livremente</li> </ul> <p><b>Projeto</b></p> <p><b>Sessão 3: “Somos todos iguais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os modos de vida de um país (Zâmbia, Perú, Grónelândia e China)</li> <li>• Desenho das informações que obtiveram</li> </ul>	Pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint (anexo 1.3.4)</li> <li>- Videoprojector</li> <li>- Computador</li> <li>- Folhas de papel</li> <li>- Lápis de cor e marcadores</li> </ul>

		-Representar graficamente o que aprendeu.			
<b>11h45 - 12h00</b>			• Higiene.		
<b>14h30 - 15h30</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral</li> <li>• Formação pessoal e social</li> <li>• Conhecimento do mundo</li> </ul>	- Expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação aos restantes colegas da sala de como vivem os habitantes dos países que conheceram.</li> </ul>	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint (anexo 1.3.4)</li> <li>- Videoprojector</li> <li>- Computador</li> <li>- Desenhos das crianças</li> </ul>

### 2.3.2 Planificação da animação de leitura

#### Ficha Técnica:

**Título da obra:** Os de cima e os de baixo

**Autor:** Paloma Valdivia

Momentos	Proposta de atividades	Observações
Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler o título. Perguntar:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem são os de cima? e os de baixo?</li> </ol> </li> <li>- Mostra as guardas e voltar a perguntar:               <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Quem são os de cima? e os de baixo?</li> <li>3. Como vivem?</li> <li>4. Acham que eles são diferentes?</li> <li>5. Será que temos algo em comum? O quê?</li> </ol> </li> </ul>	
Leitura	A leitura integral da história	
Pós leitura	<b>Perguntar:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os de baixo vivem ao contrário?</li> <li>2. Os de cima e os de baixo serão assim tão diferentes?</li> </ol>	
	3. Porque pensam os de cima/baixo que os de baixo/cima são diferentes?	- As pessoas por vezes têm medo do desconhecido e não querem conhecer os outros <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
	4. Quais serão as diferenças entre os de cima e os de baixo?	- Chamar atenção para as estações do ano.

	O autor termina com uma questão: “Afimal, quem são os de cima e quem são os de baixo”?	<p>- Os de cima e os de baixo são todos habitantes do mesmo mundo, mas que vivem de formas diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforçar o valor do respeito pelo outro e pela diversidade</li> </ul>
	Como vivem os habitantes do mundo?	

**Anexo 2.3.3 – Mapa-mundo: “Como são as casas dos países”**





#### Anexo 2.3.4 - PowerPoint das características dos países

CHINA



MANDARIM



CASAS ORIENTAIS



HASHI



GRONELÂNDIA



GROENLANDÊS  
INUÍTE



IGLU



KUNIK

PERÚ



ESPAÑHOL

QUÍCHUA

AIMARÁ



UROS





ZÂMBIA



INGLÊS

TONGA



OCA



NSHIMA



**Anexo 2.4 – Sessão 7 – “Construção da história: Viagem à volta do mundo”**

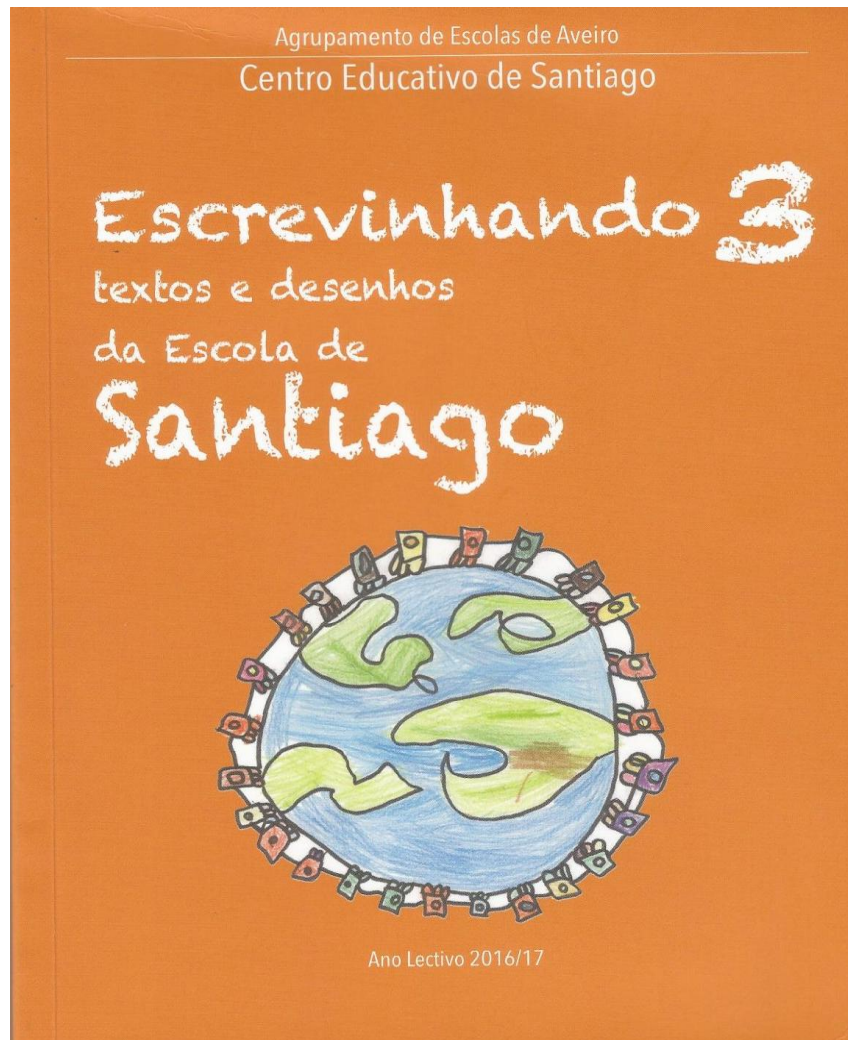
### 2.4.1 Planificação da sessão 7

8 de Maio de 2017

Duração	Áreas	Objetivos	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Materiais
9h00 - 10h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver vocabulário rico e diversificado;</li> <li>- Expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente;</li> </ul>	<p><b>Acolhimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar novidades</li> </ul> <p><b>Projeto</b> <b>Sessão 7: “construção da história: Viagem à volta do mundo?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideias para a construção da história</li> </ul>	Grande grupo	
10h00 - 10h15			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanche.</li> </ul>		
10h15 - 11h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral</li> <li>Formação pessoal e social</li> <li>Conhecimento do mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar as aprendizagens já realizadas;</li> <li>- Desenvolver o sentido crítico e a criatividade;</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens feitas;</li> <li>- Criar uma história;</li> <li>- Ilustrar uma história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar livremente</li> </ul> <p><b>Projeto</b> <b>Sessão 7: “construção da história: Viagem à volta do mundo?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de desenhos para a ilustração</li> </ul>	Pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas de papel</li> <li>- Lápis de cor e marcadores</li> </ul>
11h45 - 12h00			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene.</li> </ul>		
14h30 - 15h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades expressivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção dos cenários para a dramatização da história.</li> </ul>	Pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel</li> <li>- Cartão</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação pessoal e social</li> <li>• Conhecimento do mundo</li> </ul>	e criativas através de exploração e produções plásticas;			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tintas</li> <li>- Palha</li> <li>- Tesoura</li> </ul>
--	--	--	--	--	--

### 2.4.2 História: “Viagem à volta do mundo”





## Viagem à Volta do Mundo



Era uma vez um grupo do Jardim de Infância de Santiago, Aveiro, Portugal, que decidiu fazer uma viagem de comboio pelo mundo com uma amiga chamada Malala.

A Malala é uma menina que defende o direito à Educação e em 2011 ganhou o prémio nobel da paz. A Malala é importante porque quer salvar o mundo, por isso é nossa amiga e os amigos levam outros amigos nas viagens.

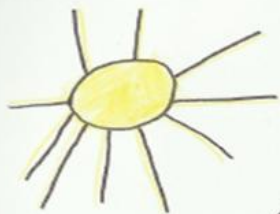
Combinou-se levar: água, alimentos, livros, amor pela Malala, medicamentos, almofadas e cobertores, roupa, lenços, calçado, escovas dos dentes e pasta, pijama, saco cama, escova para o cabelo, algumas coisas da casinha, uma mala para levar as coisas.

Decidimos fazer a viagem porque é muito importante conhecer o mundo, os países e ver como vivem as outras pessoas.





Saímos de Portugal e despedimo-nos da nossa família.



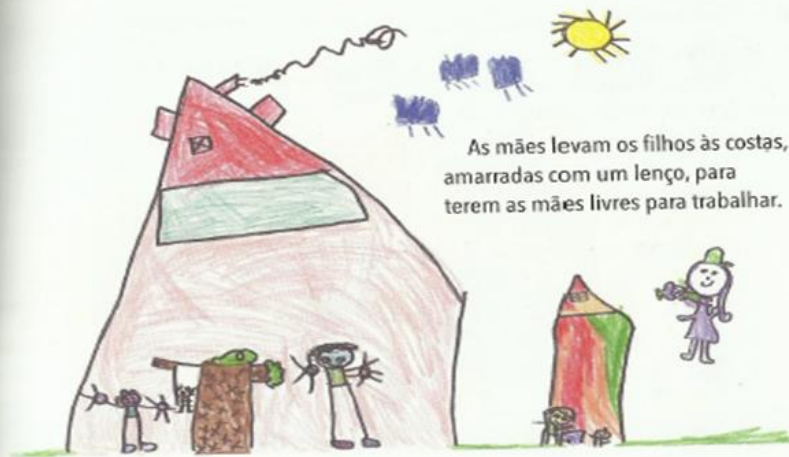
A nossa primeira paragem foi no Perú, no lago Titicaca. Vimos casas que são feitas de canas em cima da água. Fazem as suas roupas com os dedos.



As meninas que são casadas ou viúvas usam pompons pretos ou castanhos nas tranças e as meninas solteiras usam pompons coloridos.



Chegámos à Zâmbia e vimos pessoas que tinham a pele castanha porque lá há muito sol. As casas são feitas de lama e têm poucas coisas.



As mães levam os filhos às costas, amarradas com um lenço, para terem as mães livres para trabalhar.



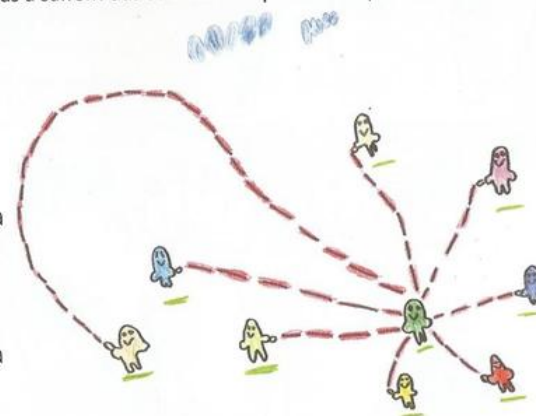


Só os rapazes podem ir à escola e as meninas são obrigadas a ficar em casa a trabalhar.



A seguir fomos ao Paquistão, o país onde a Malala nasceu. Aqui existe guerra e as pessoas são obrigadas a saírem das suas casas à procura de paz.

As meninas estão proibidas de ir à escola e quando o fazem tem de ser às escondidas, porque os talibãs não deixam. Utilizam a sua roupa para esconder livros.



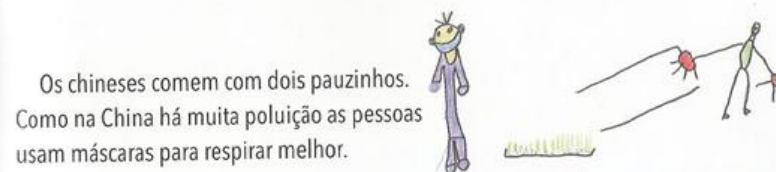
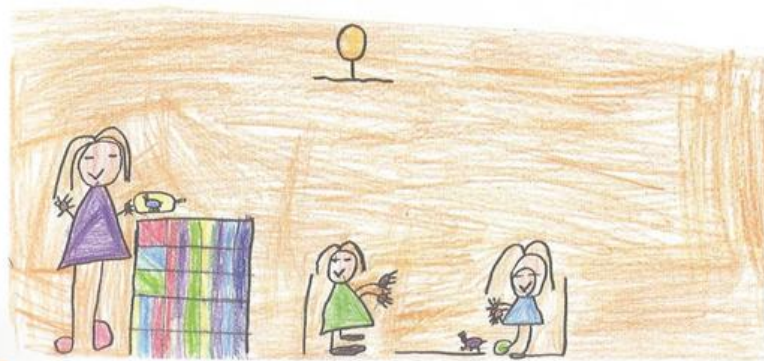
De repente, começámos a ouvir muitos, muitos tiros e fugimos muito rápido para apanhar o comboio.





E chegámos à China! O tecto de algumas casas têm uns picos para fazer sombra e as pessoas quando chegam a casa, tiram os sapatos para não sujar o chão.

É muito esquisito o que vimos na China: comem sentados em almofadas e gostam de comer ratos, crocodilos, aranhas, cobras, minhocas



Os chineses comem com dois pauzinhos. Como na China há muita poluição as pessoas usam máscaras para respirar melhor.



Finalmente, chegámos à Gronelândia onde as casas se chamam iglos e são feitas de gelo. Usam casacos muito quentinhos feitos com o pelo dos animais. As pessoas chamam-se esquimós e dão beijinhos com o nariz.

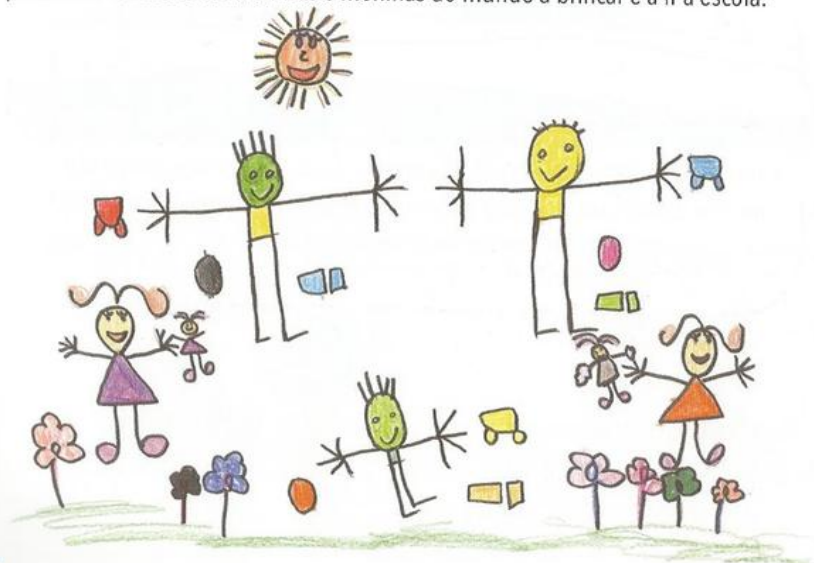


Os esquimós alimentam-se de focas e baleias que apanham.

Por fim, no nosso país, Portugal e as nossas famílias muito felizes por nos verem.



Nesta viagem descobrimos que somos felizes porque no nosso país há paz, todos os meninos e meninas podem ir à escola, não são obrigados a ir trabalhar e podem brincar livremente. Esperamos que quando voltarmos a fazer outra viagem possamos ver todos os meninos e meninas do mundo a brincar e a ir à escola.







### Anexo 3 – Normas utilizadas nas transcrições das videogravações

Comportamento Verbal/Dados situacionais	Notação Usada
Pausas breves (<2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Crianças não identificáveis a falar	CNIF
Texto não transcrito	[...]
Falar em simultâneo com...	<b>ES</b>
Educadora Teresa	E
Educadora Estagiária Rita	E1
Educadora Estagiária Sara	E2
Retorno à calma	RC